

Maria Isabel Sampaio de Castro

2º Ciclo de Estudos em Mestrado em Ensino do Português 3.º Ciclo Ensino Básico e Ensino
Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e Ensino Secundário

**Reflexão sobre o uso da pontuação no ensino da expressão escrita nas disciplinas de Português e
de Espanhol**

2013

Orientadora: Professora Doutora Maria Clara Araújo Barros Greenfield

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/ Projeto/IPP:

Versão definitiva



FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

**Reflexão sobre o uso da pontuação no ensino da expressão escrita nas
disciplinas de Português e de Espanhol**

Maria Isabel Sampaio de Castro

Relatório apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino do Português 3.º Ciclo
Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e Ensino
Secundário

Porto

Julho 2013



FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

**Reflexão sobre o uso da pontuação no ensino da expressão escrita nas
disciplinas de Português e de Espanhol**

Maria Isabel Sampaio de Castro

Relatório apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino do Português 3.º Ciclo
Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e Ensino
Secundário

Professora orientadora: Professora Doutora Clara de Barros

Porto

Julho 2013

“La ponctuation (...)”

“(...) son grand mystère, qui est aussi l’un des mystères du langage en situation, c’est sa fonction de metteur en scène: semblable à une portée musicale avec ses notes et ses silences, elle est la voix et le geste, elle donne une profondeur de champ à la parole écrite, attestant que nous parlons avec autre chose que les mots (...)”

Nina Catach, 1980

Agradecimentos

O desenvolvimento deste trabalho implicou renúncias e privações no tempo dedicado à família, por isso, o meu principal agradecimento é para toda a minha família, em particular para os meus filhos e para os meus pais, as pessoas mais diretamente afetadas neste meu percurso, por terem estado sempre ao meu lado, com toda a paciência e carinho, apoiando-me sempre incondicionalmente nos momentos mais altos e mais baixos da minha vida académica.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Clara de Barros, à Professora Doutora Isabel Margarida Duarte e ao Doutor Joaquim Barbosa, pelos conselhos fundamentais, pelo auxílio aquando das minhas dúvidas, pela dedicação e pela disponibilidade concedidos.

À minha colega de estágio, Liliana Cruz, e às minhas orientadoras, Doutora Fernanda Delindro e Doutora Cláudia Messias, pelo excelente ambiente de trabalho, paciência, disponibilidade, e, sobretudo, amizade dedicados durante o ano de estágio, não esquecendo também toda a comunidade escolar da Escola Secundária de Rio Tinto.

Agradeço aos meus supervisores da Faculdade de Letras do Porto, Professor Doutor Belmiro Pereira e Professora Mónica Barros, pelas críticas construtivas feitas sobre o meu trabalho.

A todos os meus professores da Faculdade de Letras, em especial, à Professora Pilar Nicolás.

Por último, agradeço a todos os meus amigos, em especial, à Andreia Ventura e à Goretti Martins, pelo estímulo, dedicação, paciência e amizade.

Resumo

Este relatório é o culminar da experiência do estágio pedagógico e centra-se no ensino da Expressão Escrita, enfatizando a importância da pontuação. Relaciona-se também este aspeto com o uso dos conectores discursivos na construção de textos na Língua Materna e na Língua Estrangeira – Espanhol. Pretende-se propor um suporte para os docentes das duas línguas, com uma reflexão sobre o uso incorreto da pontuação, que advém de um conhecimento intuitivo, muitas vezes sem um aprofundamento científico.

Numa primeira parte, foi elaborado um estudo evolutivo sobre a pontuação que pretende explicar o modo como os sinais gráficos que os copistas foram introduzindo nos seus textos para sua própria orientação, acabaram por se tornar um conteúdo gramatical de máxima importância na organização e compreensão de um texto.

Na segunda parte, além da descrição da Escola, do núcleo de estágio e das turmas, foram analisadas as composições dos alunos, registando-se, numa primeira fase, numa tabela geral, os erros mais frequentes dos discentes das turmas de Português e de Espanhol. Numa segunda fase, a partir das tabelas gerais, foram selecionados os trabalhos de alguns alunos e registaram-se em tabelas comparativas os resultados das suas composições, a fim de verificar a evolução conseguida.

No quadro do atual estágio, não há contacto continuado com os alunos ao longo do ano letivo, o que condiciona a realização de um trabalho faseado com todos os discentes que revelaram dificuldades. Assim, foi selecionado o aluno cuja escrita manifestava mais problemas.

A proposta de trabalho faseado apresentada seguidamente realizou-se apenas sobre a Expressão Escrita de um aluno, com o aperfeiçoamento progressivo do texto de uma composição. O método implementado foi idealizado pela estagiária com o objetivo de sensibilizar os discentes para o uso correto da pontuação e de lhes inculcar o gosto pela escrita, através de uma continuada melhoria de cada texto.

O trabalho finaliza com uma conclusão em que se avaliam as opções tomadas e se apontam caminhos para a melhoria da Expressão Escrita e especificamente da pontuação para a realização de futuros trabalhos sobre este tema que não têm sido muito frequentes, pelo menos em Portugal. Neste sentido, o trabalho pretende dar um contributo para auxiliar o desempenho do professor de línguas. Como consequência poderá desenvolver no aluno,

capacidades fundamentais e transversais a outras disciplinas, durante o percurso escolar, e posteriormente no mundo laboral.

Abstract

This report is the climax of the pedagogical internship experience, which centers itself in the teaching of writing skills, emphasizing the importance of punctuation. This aspect is also related to the usage of speech connectors in the construction of texts in the mother language and the foreign language - Spanish. It is intended to be proposed a basis for the teachers of both languages, with a reflection on the misapplication of punctuation that comes from an intuitive knowledge, often without a scientific deepening.

On an early stage, an evolutionary study on punctuation was made, intending to explain how graphic signs that copyists started to introduce in their texts for their own guidance, ended up becoming grammatical content with maximum importance in the organization and comprehension of a text.

On the second stage, besides the description of the School, the internship's core and the classes, the students' essays were analyzed, having then initially registered on a global table their most common mistakes made in Portuguese and Spanish classes. Afterwards, using this data, a few pupils' work was selected and the results of their essays were registered in comparative tables, with the intention of checking the students' evolution.

In the current internship's board, there is no sustained contact with the students throughout the school year, which hampers the execution of a phased work with all the students who showed struggle. Therefore, the student whose writing showed more problems was selected.

The phased work proposal subsequently presented was made about the writing skills of only one student, featuring the progressive improvement of an essay's text. The method implemented was idealized by the intern with the goal of sensitizing the pupils to the correct use of punctuation and to boost their liking in writing, through the sustained improvement of each text.

The report ends with a conclusion in which the options taken are evaluated and paths for improvement of writing skills are pointed out, particularly in regards to punctuation when it comes to the development of future work about this theme, that haven't been very frequent, at least in Portugal. Therefore, the thesis seeks to give a contribution in order to help the language teacher's performance. As a consequence, the student may cultivate essential skills, transversal to all subjects, through the pupils' school path and later in the route of the working world.

Resumen

Este trabajo es el culminar de la experiencia en mis prácticas y se centró en la enseñanza de la Expresión Escrita, poniendo de relieve la importancia de la puntuación. Se relaciona también este aspecto con el uso de los conectores discursivos en la construcción de textos en la Lengua Materna y en la Extranjera – Español. Se desea que sea un apoyo para los profesores de las dos lenguas, ya que hay una reflexión el uso incorrecto de la puntuación, la que se obtiene a través de un conocimiento intuitivo, muchas veces, sin que haya un estudio científico profundizado.

En la primera parte, se hizo un estudio evolutivo de la puntuación, con la intención de explicar el modo como los copistas introdujeron los signos gráficos en sus textos para su propia orientación, acabando por formar parte de los contenidos gramaticales y volviéndose muy importantes en la organización y comprensión de un texto.

En la segunda parte, además de la descripción de la Escuela, del núcleo de prácticas y de los grupos, se analizó las composiciones de los alumnos, registrando, en una primera fase, en una tabla general, los errores más frecuentes de la puntuación del alumnado de los grupos de portugués y de español. En una segunda fase, a partir de las tablas generales, se seleccionaron algunos alumnos y se registraron en tablas comparativas los resultados de sus composiciones, con la intención de verificarse su evolución.

En los actuales modelos de las prácticas, no hay un contacto continuado con los alumnos a lo largo del año lectivo, lo que condiciona la realización de un trabajo por fases con todo el alumnado que revela más dificultades. Por lo que se seleccionó el alumno que enseñaba más problemas.

La propuesta de trabajo por fases presentada en seguida se realizó solamente sobre la Expresión Escrita de un alumno, con la progresiva mejoría del texto de una composición. El método implementado lo idealizó la profesora en prácticas como estrategia de sensibilizar a los alumnos para el uso correcto de la puntuación e incrementar el gusto por la escritura, a través de un perfeccionamiento a cada texto.

El informe termina con una conclusión en la que se evalúan las opciones seleccionadas y se señalan los caminos que podrán implicar la mejoría de la Expresión Escrita y específicamente la puntuación para la realización, en el futuro, de otros trabajos en relación con este tema, ya que, en Portugal, no es fácil encontrar estudios sobre la evolución de los signos de puntuación. En este sentido, el informe pretende ofrecer un auxilio a los profesores

de lenguas. Así, se pretende mejorar el papel de un profesor de lenguas y consecuentemente el del alumno, desarrollando capacidades fundamentales y transversales a todas las demás asignaturas a lo largo de la vida escolar y, más tarde, en el mundo laboral.

Lista de abreviaturas

IM – Idade Média

LM – Língua Materna

LE – Língua Estrangeira

CE - Compreensão escrita

EE – Expressão Escrita

UD – Unidade Didática

EO - Expressão Oral

CO – Compreensão Oral

Índice

Introdução	15
Capítulo I - A escrita e a pontuação: contextualização histórica	17
1.1 A escrita e a pontuação na antiguidade clássica	20
1.1.1 Os gregos.....	20
1.1.2 Os romanos.....	21
1.2. A pontuação na Idade Média	22
1.3. A pontuação na Idade Moderna	26
1.4. A pontuação no século XX	27
Capítulo II - A importância do uso da pontuação e a sua relação com a expressão escrita	29
1. Os sinais de pontuação e o seu uso	29
Capítulo III - A importância da Expressão Escrita.....	49
1. A expressão escrita na língua materna – Português.....	49
2. A expressão escrita na língua estrangeira – Espanhol	53
Capítulo IV - O contexto da intervenção.....	55
1. A comunidade educativa.....	55
1.1. A escola	55
1.2. O núcleo de estágio.....	57
1.3. As turmas	57
1.3.1. Turmas da disciplina de Português	57
1.3.2. Turma da disciplina de Espanhol.....	58
Capítulo V - Intervenção didática: a pontuação no processo da escrita	61
1. Metodologia	61
2. Propostas didáticas.....	61
2.1. Disciplina de Português	61
3. Registo das produções escritas de todos os alunos em tabelas gerais	67
3.1. Disciplina de Português	67
3.1.1. Análise das tabelas gerais de Português	79
3.2. Disciplina de Espanhol	81
3.2.1. Análise da tabela geral de Espanhol	85

4. Uma proposta de correção	86
Conclusão	96
Bibliografia	99
Anexos	104
Anexo 1	105
1. Algumas produções escritas dos alunos – Análise em tabelas comparativas das disciplinas de Português e de Espanhol	105
1.1. Disciplina de Português.....	106
1.2. Disciplina de Espanhol.....	124
2. Análise geral das produções escritas na Língua Materna e na Língua Estrangeira	132
Anexo 2 - Fichas informativas	134
Anexo 3 - Digitalização das composições analisadas.....	144
Anexo 4 - Tabela da evolução histórica dos sinais de pontuação.....	175

Resumo

Este relatório é o culminar da experiência do estágio pedagógico e centra-se no ensino da Expressão Escrita, enfatizando a importância da pontuação. Relaciona-se também este aspeto com o uso dos conectores discursivos na construção de textos na Língua Materna e na Língua Estrangeira – Espanhol. Pretende-se propor um suporte para os docentes das duas línguas, com uma reflexão sobre o uso incorreto da pontuação, que advém de um conhecimento intuitivo, muitas vezes sem um aprofundamento científico.

Numa primeira parte, foi elaborado um estudo evolutivo sobre a pontuação que pretende explicar o modo como os sinais gráficos que os copistas foram introduzindo nos seus textos para sua própria orientação, acabaram por se tornar um conteúdo gramatical de máxima importância na organização e compreensão de um texto.

Na segunda parte, além da descrição da Escola, do núcleo de estágio e das turmas, foram analisadas as composições dos alunos, registando-se, numa primeira fase, numa tabela geral, os erros mais frequentes dos discentes das turmas de Português e de Espanhol. Numa segunda fase, a partir das tabelas gerais, foram selecionados os trabalhos de alguns alunos e registaram-se em tabelas comparativas os resultados das suas composições, a fim de verificar a evolução conseguida.

No quadro do atual estágio, não há contacto continuado com os alunos ao longo do ano letivo, o que condiciona a realização de um trabalho faseado com todos os discentes que revelaram dificuldades. Assim, foi selecionado o aluno cuja escrita manifestava mais problemas.

A proposta de trabalho faseado apresentada seguidamente realizou-se apenas sobre a Expressão Escrita de um aluno, com o aperfeiçoamento progressivo do texto de uma composição. O método implementado foi idealizado pela estagiária com o objetivo de sensibilizar os discentes para o uso correto da pontuação e de lhes inculcar o gosto pela escrita, através de uma continuada melhoria de cada texto.

Assim, este trabalho de estágio é o resultado de uma análise detalhada e tanto quanto possível faseada das composições elaboradas pelos alunos.

O trabalho finaliza com uma conclusão em que se avaliam as opções tomadas e se apontam caminhos para a melhoria da Expressão Escrita e especificamente da pontuação para a realização de futuros trabalhos sobre este tema que não têm sido muito frequentes, pelo menos em Portugal. Neste sentido, o trabalho pretende dar um contributo para auxiliar o

desempenho do professor de línguas. Como consequência poderá desenvolver no aluno, capacidades fundamentais e transversais a outras disciplinas, durante o percurso escolar, e posteriormente no mundo laboral.

Abstract

This report is the climax of the pedagogical internship experience, which centers itself in the teaching of writing skills, emphasizing the importance of punctuation. This aspect is also related to the usage of speech connectors in the construction of texts in the mother language and the foreign language - Spanish. It is intended to be proposed a basis for the teachers of both languages, with a reflection on the misapplication of punctuation that comes from an intuitive knowledge, often without a scientific deepening.

On an early stage, an evolutionary study on punctuation was made, intending to explain how graphic signs that copyists started to introduce in their texts for their own guidance, ended up becoming grammatical content with maximum importance in the organization and comprehension of a text.

On the second stage, besides the description of the School, the internship's core and the classes, the students' essays were analyzed, having then initially registered on a global table their most common mistakes made in Portuguese and Spanish classes. Afterwards, using this data, a few pupils' work was selected and the results of their essays were registered in comparative tables, with the intention of checking the students' evolution.

In the current internship's board, there is no sustained contact with the students throughout the school year, which hampers the execution of a phased work with all the students who showed struggle. Therefore, the student whose writing showed more problems was selected.

The phased work proposal subsequently presented was made about the writing skills of only one student, featuring the progressive improvement of an essay's text. The method implemented was idealized by the intern with the goal of sensitizing the pupils to the correct use of punctuation and to boost their liking in writing, through the sustained improvement of each text.

Thus, this internship thesis is the result of a detailed analysis and phased as much as possible of the essays developed by the students.

The report ends with a conclusion in which the options taken are evaluated and paths for improvement of writing skills are pointed out, particularly in regards to punctuation when it comes to the development of future work about this theme, that haven't been very frequent, at least in Portugal. Therefore, the thesis seeks to give a contribution in order to help the language teacher's performance. As a consequence, the student may cultivate essential skills,

transversal to all subjects, through the pupils' school path and later in the route of the working world.

Resumen

Este trabajo es el culminar de la experiencia en mis prácticas y se centró en la enseñanza de la Expresión Escrita, poniendo de relieve la importancia de la puntuación. Se relaciona también este aspecto con el uso de los conectores discursivos en la construcción de textos en la Lengua Materna y en la Extranjera – Español. Se desea que sea un apoyo para los profesores de las dos lenguas, ya que hay una reflexión el uso incorrecto de la puntuación, la que se obtiene a través de un conocimiento intuitivo, muchas veces, sin que haya un estudio científico profundizado.

En la primera parte, se hizo un estudio evolutivo de la puntuación, con la intención de explicar el modo como los copistas introdujeron los signos gráficos en sus textos para su propia orientación, acabando por formar parte de los contenidos gramaticales y volviéndose muy importantes en la organización y comprensión de un texto.

En la segunda parte, además de la descripción de la Escuela, del núcleo de prácticas y de los grupos, se analizó las composiciones de los alumnos, registrando, en una primera fase, en una tabla general, los errores más frecuentes de la puntuación del alumnado de los grupos de portugués y de español. En una segunda fase, a partir de las tablas generales, se seleccionaron algunos alumnos y se registraron en tablas comparativas los resultados de sus composiciones, con la intención de verificarse su evolución.

En los actuales modelos de las prácticas, no hay un contacto continuado con los alumnos a lo largo del año lectivo, lo que condiciona la realización de un trabajo por fases con todo el alumnado que revela más dificultades. Por lo que se seleccionó el alumno que enseñaba más problemas.

La propuesta de trabajo por fases presentada en seguida se realizó solamente sobre la Expresión Escrita de un alumno, con la progresiva mejoría del texto de una composición. El método implementado lo idealizó la profesora en prácticas como estrategia de sensibilizar a los alumnos para el uso correcto de la puntuación e incrementar el gusto por la escritura, a través de un perfeccionamiento a cada texto

Así, este trabajo de prácticas es el resultado de un análisis profundizado y por fases de las composiciones del alumnado.

El informe termina con una conclusión en la que se evalúan las opciones seleccionadas y se señalan los caminos que podrán implicar la mejoría de la Expresión Escrita y específicamente la puntuación para la realización, en el futuro, de otros trabajos en relación

con este tema, ya que, en Portugal, no es fácil encontrar estudios sobre la evolución de los signos de puntuación. En este sentido, el informe pretende ofrecer un auxilio a los profesores de lenguas. Así, se pretende mejorar el papel de un profesor de lenguas y consecuentemente el del alumno, desarrollando capacidades fundamentales y transversales a todas las demás asignaturas a lo largo de la vida escolar y, más tarde, en el mundo laboral.

Lista de abreviaturas

IM – Idade Média

LM – Língua Materna

LE – Língua Estrangeira

CE - Compreensão escrita

EE – Expressão Escrita

UD – Unidade Didática

EO - Expressão Oral

CO – Compreensão Oral

Introdução

Este relatório de estágio insere-se na disciplina de “Iniciação à Prática Profissional”, do Mestrado em Ensino do Português do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário - Perfil Bidisciplinar de Português e Espanhol e é composto por uma parte teórica e outra prática.

Na parte teórica, pretendeu-se fazer uma abordagem histórica sobre o uso da pontuação e a sua evolução. Sendo a pontuação uma especificidade da linguagem escrita, esta foi também estudada, refletindo-se sobre a diferença entre o discurso oral e o escrito e tentando eliminar a ideia pré-concebida de que a escrita é uma mera representação do oral. Os dois tipos de discursos são de máxima importância, analisando-se, por isso, as diferentes situações em que ocorrem a comunicação escrita e a oral. Assim, foram demonstradas as especificidades de cada um dos tipos de comunicação, como se observará na primeira parte deste relatório.

A seleção do tema do presente trabalho, “Reflexão sobre o uso da pontuação no ensino da escrita nas disciplinas de Português e de Espanhol”, ficou a dever-se ao facto de ser difícil explicitar os motivos do uso dos sinais de pontuação, que ficaram sempre no domínio de um conhecimento intuitivo, ligado à organização do texto. Este trabalho visa a análise da pontuação na produção escrita e para isso a estagiária, através do pedido da realização de composições, constata que as dificuldades no uso dos sinais de pontuação são uma constante na vida académica da maioria dos alunos. Como se pode deduzir, este trabalho reflete uma preocupação da professora-estagiária em ajudar os alunos a ultrapassar o “lado escuro” da escrita, tentando, através de fichas informativas simplificadas sobre a pontuação e sobre os organizadores discursivos, que os discentes encontrem prazer e motivação na escrita. A abordagem dos organizadores discursivos feita neste trabalho deve-se ao facto de os alunos terem de os atualizar em estreita articulação com os sinais de pontuação, como por exemplo a vírgula, e assim construir um texto com coesão e coerência. Além do mais, este relatório tem também o objetivo de despertar nos docentes a necessidade imperiosa de incitar o aluno à produção de textos escritos, quer na Língua Materna, quer na Língua Estrangeira. Ressalte-se a extrema importância do domínio da língua materna para uma fácil aquisição de qualquer língua estrangeira. Salienta-se também que no décimo ano (10.º) e no décimo primeiro ano (11.º) de escolaridade, os manuais, quer de Português, quer de Espanhol, dedicam muito

pouca atenção aos conteúdos sobre a pontuação e sobre os conectores discursivos, dado que são assumidos como já assimilados no Ensino Básico.

Para a realização deste estudo, recorreu-se a uma investigação detalhada, através da recolha de composições dos alunos subordinadas aos temas das Unidades Didáticas. Como na disciplina de Espanhol não foi possível obter todas as composições relativas aos temas das Unidades Didáticas, houve uma preocupação de obter algumas composições das aulas dadas pela orientadora do estágio para posterior análise e correção.

Relativamente à correção do uso dos sinais de pontuação, a atitude do professor de línguas não pode ser completamente rígida, visto que há casos em que são admitidas variações de tipo estilístico¹.

Nesta análise, foram registados em tabelas os erros de pontuação cometidos mais frequentemente pelos alunos. Posteriormente, procedeu-se à seleção de algumas das suas composições, corrigidas manualmente e por computador, através da opção “Localizar”, tendo sido igualmente registada, em tabelas comparativas, a evolução do uso da pontuação nos textos selecionados ao longo do ano ou, em alternativa, uma ausência de progresso. As tabelas visam representar de forma condensada o modo como se efetuou o trabalho de análise.

Este estudo foi alicerçado numa consulta bibliográfica adequada aos objetivos específicos do estudo em questão.

¹ Ver no capítulo II, página 34.

Capítulo I - A escrita e a pontuação: contextualização histórica²

O ponto de partida para a análise da escrita e da pontuação é o próprio estudo da linguagem que caracteriza o ser humano e através da qual este se exprime e comunica, usando um sistema de signos convencionados, realizados, através de elementos articulados – ou graficamente – por meio de uma rede de marcas escritas – que constituem, deste modo, uma escrita. Numa primeira perspetivação, a linguagem pode ser, portanto, verbal – realizada por meio de palavras, orais ou escritas – ou não-verbal – realizada por gestos, sons ou símbolos. Esta faculdade humana é a marca que diferencia o Homem dos restantes animais. Apesar de todos os seres vivos comunicarem entre si, através de sinais perceptíveis uns aos outros, como sons, gestos, proximidade ou distanciamento que mantêm uns dos outros, etc., a capacidade de verbalizar o pensamento é uma característica que aparece como exclusiva dos humanos. Dentro dos sistemas semióticos, a comunicação da linguagem verbal é o mais potente, podendo mesmo falar-se de onipotência³ de significação. De facto, a verbalização é a forma mais complexa e completa que o ser humano tem para comunicar, para se exprimir, quer através da oralidade, quer através da escrita.

Como se vê, a linguagem está intimamente ligada ao Homem não podendo ser dissociada do pensamento, porque a apreensão cognitiva é verbalizada – a língua é um sistema modelizante que enforma a própria construção do real. Daí falarmos do valor formativo-cognitivo da língua materna. Mas a esta dimensão cognitiva alia-se uma dimensão comunicativa – que é simultaneamente interativa. Não existe uma sociedade sem linguagem, já que esta é um sistema de sinais organizados como uma rede de relações paradigmáticas e sintagmáticas⁴ que estabelece a comunicação, põe em relação o Homem com tudo o que o rodeia. Se olharmos à nossa volta, observamos que cada indivíduo está constantemente a comunicar através da fala com as pessoas próximas: vizinhos, colegas de trabalho, alunos, amigos fisicamente presentes ou não – já que pode comunicar através do telefone e das redes sociais. A comunicação interativa assegura a intersubjetividade e a alteridade. Portanto, numa comunidade, os atos de concordar, disputar, discutir, argumentar, processam-se em linguagem verbal.

A questão da origem da linguagem colocou-se no passado. As explicações foram muito variadas, desde a construção dos mitos até às mais diversas conceções filosóficas,

² Há uma tabela sobre a evolução dos sinais de pontuação da página 180 à 184.

³ A língua é capaz de significar tudo: o real, o possível (mundos possíveis).

⁴ Relações de semelhanças e de diferenças.

englobando uma intervenção de forças divinas e a imitação de animais e de seres sobrenaturais. A importância da língua como elemento agregador da vida social das diversas comunidades deu-se a partir do momento em que surgiram testemunhos escritos. Segundo Levi-Strauss, referido por Kristeva, (1969, 65.), o aparecimento da linguagem terá sido súbito, explicando-se através da própria origem da sociedade, uma vez que o social é um conjunto de sistemas que funciona de modo inconsciente, pelas necessidades de interação. Observa-se, assim, que a linguística, a antropologia e a sociologia poderão fornecer algumas informações sobre o uso e a evolução da linguagem. Sob o ponto de vista diacrónico, a linguagem sofre alterações, tal como as sociedades se transformam. Sob a perspetiva sincrónica, a linguagem, tomada num determinado momento da história, é vista como um sistema que obedece a regras restritas. A linguagem abrange vários domínios em simultâneo em que estão interligados aspetos físicos, fisiológicos, psíquicos, individuais e coletivos.

Desde cedo, diversas sociedades refletiram sobre as línguas, como por exemplo, a civilização Maia que dava muita importância à classificação das línguas e à sua expressão gráfica, pois há registos da invenção e aperfeiçoamento de uma escrita. Apesar de não se ter ainda conseguido decifrar na totalidade a escrita dos povos da antiguidade, verificou-se a existência de signos, que eram ideogramas, sinais que exprimiam ideias, representados por personagens, cabeças, animais, braços, plantas, desenhos geométricos, portadores de várias significações. Esta escrita, inicialmente ideográfica, sofreu uma profunda evolução, chegando até ao alfabeto.

A invenção da escrita foi um marco importantíssimo na história da Humanidade e, em algumas sociedades, trouxe uma nova forma de comunicação. A escrita é, portanto, do ponto de vista cronológico, uma manifestação secundária da linguagem humana, uma vez que apenas se escreve há cerca de 3000 anos, enquanto a fala existe há milhões de anos. Mesmo no mundo ocidental, fortemente marcado civilizacionalmente pela escrita, teve de se esperar por fatores relativamente recentes para se falar de uma generalização da escrita, como a invenção da imprensa, no séc. XV, que contribuiu de forma decisiva para a difusão e circulação do livro e, nos séc. XIX e XX, a institucionalização e a democratização progressiva do ensino.

A escrita evoluiu e tornou-se com o tempo num sistema de comunicação com as suas próprias regras de natureza diversa da comunicação oral. A verbalização oral transmite uma expressividade diferente da que se encontra na escrita, porque a oralidade é acompanhada de sinais expressivos com correspondência na voz, na expressão fisionómica, no gesto, na

situação espacial e na situação temporal. A aprendizagem da oralidade é natural e espontânea. A aprendizagem da escrita é um processo complexo que tem uma componente visual e outra manual e que exige esforço e treino. É evidente que a oralidade precede o escrito e prevalece sobre este, mas deve evitar-se a ideia pré-concebida de que a escrita é uma transcrição gráfica do oral, até, porque existe um número incontável de línguas sem fixação escrita.

Nas sociedades que têm escrita, a comunicação escrita e a oral abarcam uma multiplicidade de situações diferentes, todas aquelas que suscitam a interação entre os membros de uma comunidade. Nas sociedades na fase em que existia apenas a oralidade, havia manifestações que hoje se associam a situações típicas da língua escrita. Havia contos, narrativas orais tradicionais, transmitidas de geração em geração. Mas não havia outro tipo de produções, como por exemplo, relatórios, cartas, atas, textos científicos, em relação com situações mais concretas da língua escrita. Por outro lado, há línguas que não têm expressão escrita, por exemplo, em comunidades na África e na América, que se socorrem de uma língua, geralmente europeia, que tem a possibilidade de abarcar as situações que são específicas e exigem a língua escrita.

O discurso oral e o escrito são complementares porque se “escrever é um modo disciplinado de criar sentido” (*Ibid*, p: 66.), também a oralidade está ao serviço da produção de sentidos. Para o aluno se consciencializar das vantagens de escrever e de falar com competência, o professor terá de lhe mostrar que embora sejam poucas as situações que exigem o uso da escrita no quotidiano, elas exigem, porém, que a escrita seja adequada. Um dos problemas que enfrentamos hoje não é tanto a ausência da escrita, mas a sua descaracterização (Cf. Fonseca, 2000.). A escrita tem uma muito particular natureza que vem do facto de os dois intervenientes não estarem em presença. Faz parte dessa sua mesma particular natureza estar organizada e a pontuação é um aspeto importante da organização do discurso escrito. A pontuação é o ponto mais alto da sofisticação da língua escrita e, ao contrário do que comumente se pensa e afirma, não é uma mera tradução das marcas da oralidade, apesar da relação que existe entre a oralidade e a pontuação.

A pontuação é uma especificidade do código escrito que, apenas em algumas situações, como por exemplo, na transcrição de um diálogo em língua escrita, imprime ao texto aspetos da expressividade típica ou específica da oralidade, como o ritmo, melodia, entoação e pausa. Sendo uma manifestação claríssima desse fenómeno o uso do ponto de interrogação ou do ponto de exclamação. Em outros casos, o seu uso é exclusivo da própria construção da língua escrita, como por exemplo, o uso das reticências que representa elipses

ou sugestões de construção de uma ideia ou de um pensamento. Neste caso, é típico da língua escrita, sendo muito diferente da incapacidade momentânea, de formulação, das hesitações da língua falada. Este sinal de pontuação é completamente diferente quando está a ser usado como um mero correlato de língua falada ou quando está a ser usado como elemento de construção da língua escrita. A língua escrita, porque é planeada e tem capacidade de autorrevisão e de reorganização apresenta uma sintaxe elaborada da frase complexa quer com a coordenação quer com a subordinação. A pontuação, na construção frásica, se usada indevidamente, leva a leituras ambíguas e erróneas.

1.1 A escrita e a pontuação na antiguidade clássica

1.1.1 Os gregos

Nos tempos mais remotos, na Grécia, a escrita era um contínuo de palavras que se escreviam da esquerda para a direita e sem serem intermediadas por espaçamentos; quando se chegava ao fim da linha, voltava-se a redigir da direita para a esquerda e sempre de forma contínua, ou seja, em forma de ziguezague. Nesta escrita contínua, “não havia separações, nem marcas gráficas de pontuação, cabendo ao leitor transmitir, na sua leitura, a entoação que o texto exigia, para evitar ambiguidades” (Rocha, 1997). Nesta época, a oralidade era a expressão de maior relevância, por ser o único meio de comunicação entre a população, pois muito poucos sabiam ler e escrever, destacando-se apenas os escribas que, quando tinham de passar mensagens dos textos oficiais e litúrgicos, o faziam através da leitura em voz alta, com entoação e expressividade. Neste sentido, a ausência de pontuação começou a dificultar a leitura dos oradores que, com o tempo, começaram a fazer anotações a fim de facultarem ritmo ao que liam; porém, estes apontamentos (sinais) não eram verbalizados, ou seja, eram meras informações para quem lia.

Não se sabe em concreto quando ocorreu o início do emprego da pontuação, mas, numa primeira fase, houve a necessidade de separar textos de autores diferentes, marcando a passagem de um texto contínuo para um texto dividido em partes significativas. No entanto, apesar desta divisão de textos por autores, ainda se mantinha o texto com uma escrita ininterrupta, o que continuava a criar dificuldades aquando da leitura; os escribas sentiram necessidade de separar as palavras por espaços, de acrescentar notas auxiliares, relativas à leitura dos textos e à pronúncia das palavras. Estas anotações iriam chamar-se pontos – que,

mais tarde, dariam origem à pontuação – e mais não eram, nessa época, do que notas de organização pessoal de cada escriba.

Verifica-se que ainda não havia uma convenção, já que cada escriba usava o sinal que mais lhe convinha, de acordo com a informação que necessitava de transmitir. Contudo, pensa-se que a origem da pontuação tem uma forte relação com os textos sagrados que eram recitados oralmente, sendo os sinais gráficos existentes nesses textos indicadores da respiração, na leitura em voz alta, conforme afirma Rocha (1997).

1.1.2 Os romanos

Relativamente aos latinos, conhece-se a existência de manuscritos, nos quais se verifica a existência de espaços entre as palavras ou pontos a separá-las e também de alguns sinais de pontuação empregues, conforme a necessidade de quem lia. Aliás, Cícero, referido por Mediavilla (2000, p. 12.), ao estudar estes sinais, afirma que estes já existiam entre os gregos há muitos anos e há menos tempo entre os latinos, tendo o seu uso sido reduzido e de propagação lenta e tendo levado séculos a instituir-se.

Os romanos foram fortemente influenciados pelos gregos, devido à presença de embaixadores gregos em Roma, os quais foram os transmissores de saberes da filosofia e da gramática grega e criaram escolas do ensino da gramática em Roma, o que influenciou a aquisição de conhecimentos sobre a linguagem e, consequentemente, sobre a escrita e a pontuação. Sem esquecer que havia, na sociedade romana, numerosos escravos gregos, que eram preceptores e eram os responsáveis pela educação das crianças patrícias romanas.

No entanto, no que concerne à sua escrita, os latinos evidenciaram algumas características particulares que os distinguiram dos gregos: teriam um conhecimento da leitura em silêncio e conseguiam fazer a segmentação de um texto, como os gregos, desconhecendo-se, no entanto, o critério usado, conforme afirma Rocha (1997).

Com Varrão, gramático latino, verifica-se que há preocupação com a análise semântica, morfológica e etimológica das palavras, segundo afirma Kristeva (1969, p. 142.). Só mais tarde é que se começou a fazer a análise sintática da linguagem, ou seja, a análise da relação das palavras dentro da frase. A análise sintática da frase começou, ainda mais tarde, a ter uma ligação íntima com a pontuação.

Na época clássica, não havia uma convenção acerca dos sinais de pontuação, já que o seu uso era casual e heterogéneo. Destes sinais sobressaíram o ponto, o espaço em branco, o

travessão e o hífen; porém, não havia uma correspondência sistemática entre a forma do sinal e a sua função, conforme realça Rocha (1997).

Com o tempo, sentiu-se a necessidade da existência de uma convenção sobre a pontuação, que facilitasse a identificação daquilo que se escrevia com aquilo que se queria expressar, devido à existência do ponto em três posições, sendo que inicialmente não tinham sempre a mesma função. Mais tarde, adotou-se um critério: o ponto alto, médio e baixo que representam, respetivamente, pontuação maior, intermédia e menor, designados de *distinctio*, *subdistinctio* e *media distinctio*. Estes pontos, colocados em posições diferentes, tinham significados igualmente diferentes: se fosse alto e sobre a última letra informava que tinha acabado o sentido da frase ou oração (o ponto final hoje em dia); se estivesse em posição média informava que era necessário fazer uma pausa para respirar; se estivesse na base e debaixo da letra servia para qualquer outro tipo de interrupção dentro da frase, segundo Mediavilla (2000, p. 13.)

O parágrafo e o hífen foram sinais que tiveram funções diferentes das de hoje: o primeiro era um sinal à margem do texto e o segundo era um traço de divisão no fim da linha, aparecendo em manuscritos com a forma de dois traços. Outro exemplo é a maiúscula que, além de ter a mesma função da de hoje, era também um sinal de reverência e distância.

1.2. A pontuação na Idade Média

A Idade Média herda conceitos da antiguidade clássica, mas fez alterações de acordo com as novas necessidades relacionadas com a leitura e com a escrita. O espaço textual, por exemplo em Português, era dividido em vários subespaços, com uma cor vermelha que assinalava o início e o fim de cada livro e acompanhavam atos de planeamento textual - “aqui sae o primeyro liuro. e começase o segundo” (Ferreira, 2001, p. 50.) - e assim sucessivamente.

Os sinais de pontuação continuaram a ser representados só pelo ponto, ou seja, havia uma “pauvreté du texte non seulement en quantité mais également quant à la variété: un seul point” (Ferreira, 2001, p. 50.) e os diferentes significados que este representava relativamente à sua posição junto das letras. Este uso manteve-se por muito tempo e pelo que se deduz, através da análise Do Foro Real de Afonso X, por José Azevedo Ferreira, o ponto era usado antes da preposição “de”, entre uma preposição e um nome, entre o nome e o seu

qualificativo, entre o verbo e o seu complemento, etc. No entanto, foi a partir do ponto e durante esta época que se criou uma diversidade de sinais de pontuação.

Segundo estudos feitos, o desenvolvimento da pontuação deveu-se à tradução e difusão da Sagrada Escritura, do desenvolvimento escolástico e da liturgia; por exemplo, na tradução da Bíblia para latim utilizavam-se sinais de pontuação para simplificar a tarefa dos leitores anónimos, pois quando as palavras:

“aun en su sentido propio, hacen ambigua la Escritura, hemos de ver, en primer lugar, si hemos puntuado, o si hemos leído mal. (...) Y si los sentidos, (...) permanecen ambiguos (...) nos queda consultar el contexto mismo (...) para así ver cuál es el sentido, de entre los diferentes que se presentan, que merece aprobación y se ajusta más al contexto” (Santo Agostinho, citado por Mediavilla, 2000, p. 17 e 18.)

Segundo a citação mencionada, verifica-se que havia já uma consciencialização da relação íntima entre a pontuação e as partes do discurso: o ponto – único sinal de pontuação – distinguia as partes da frase, de acordo com a posição que ocupava no discurso. Essas partes da frase eram divididas em *comata*, *cola* e *periodus*: quando a parte ainda era uma pequena divisão da frase (*comata*) e se colocava um ponto na parte inferior e ao lado da última letra dessa pequena parte da frase, significava que havia a necessidade de se respirar – a esse ponto chamava-se *subdistinctio* ou *coma* (vírgula); quando se colocava um ponto na altura média da última letra de uma frase, significava que a frase já era portadora de algum sentido, mas ainda faltava algo para atingir o sentido completo – este ponto chamava-se *media distinctio* e a frase chamava-se *cola*; quando a frase atingia a plenitude do seu sentido, estava-se perante um *periodus* ou *distinctio* e o ponto era colocado na parte superior da letra, informando o fim da frase. Neste sentido, observa-se que estes termos tanto designavam signos, como as unidades sintáticas que estes signos representavam, isto é, havia uma união entre os signos e todas as partes da frase que formavam um período, sendo de deduzir, portanto, que os aspetos estruturais, semânticos e retóricos se ligavam. Os gramáticos e escritores orientaram a sua escrita e retórica sob estes três aspetos e esta noção prolongou-se até ao século IX, conforme afirma Mediavilla (2000, p. 21.).

Em Espanha, na Corte de Carlos Magno, desenvolveu-se uma importante atividade cultural: abandonou-se a *media distinctio* (ponto em posição média junto da letra) e passou a usar-se um sistema de pontuação binário, *distinctio* e *subdistinctio*. (*Ibid*, p. 22.)

A partir da segunda metade do século IX, assistiu-se ao surgimento de novos sinais de pontuação: o *punctus versus* (um ponto com uma vírgula em baixo) para fechar uma frase que continha uma afirmação; o *punctus interrogativus*, representado por um “qo” colocado ao


contrário e sobre o fim da frase que continha uma pergunta, que significava no latim *quaestio* e sofreu a seguinte evolução: *quaestio* – **quaestio** – **qo** – o “q” foi colocado sobre o “o” e foi evoluindo até à forma que tem hoje “?”; e o *punctus elevatus* (ponto com uma espécie de vírgula sobreposta) para fechar uma unidade de sentido, mas que não completava toda a frase. Mais tarde, acrescentou-se o *punctus flexus* (com a forma de *u* sobre o ponto) para indicar uma pausa menor do que a do *punctus elevatus*.

O sistema clássico relativo ao lugar e à posição do ponto começou a levantar dúvidas de interpretação relativamente à altura de cada ponto. Por esta razão, os novos sinais de pontuação reforçaram os pontos com um ou outro traço para evitar incertezas, tendo sido adotados pelos monges e utilizados até aos séculos XIV e XV. O *punctus flexus* deixou de se usar, mas mantiveram-se o *punctus elevatus* e o *punctus interrogativus*.

A incorporação destes sinais e o emprego das *litterae nobiliores* (supõe-se que são letras maiúsculas), que sobressaíam no começo da frase, influenciaram a posição dos pontos junto das letras. E, assim, pouco a pouco, o antigo sistema desapareceu.

No século XII, os escribas abandonaram os seus próprios sinais de pontuação, devido ao estabelecimento de convenções fundamentais da escrita destes sinais.

No século XIII, marcado pelo aparecimento de universidades, surgiu uma exigência de novos tipos de textos e recorreu-se à tradição greco-latina que se socorria de notas na margem de um texto para facilitar a sua edição. Mediavilla (2000, p: 23.) refere uma diversidade de notas:

- Um traço entre dois parênteses retos “[_]”, feitos à margem do texto ou em nota de rodapé, assinalavam uma passagem de autenticidade duvidosa;
- Este sinal “[<]” assinalava uma nota na margem ou no fim da página;
- O asterisco entre dois parênteses retos “[*]” informava a mudança da ordem dos versos;
- Uma linha em branco e um encerramento, com este sinal “[7]” indicava a separação dos livros que compunham um volume;
- O uso de uma abertura teve uma evolução progressiva e representava-se deste modo [...⁷ ¶ e] no começo da unidade seguinte, ou seja, indicava um parágrafo, evoluindo para [e];
- O uso do sinal gráfico C (do latim ‘capitulum’) C - , com duas barras sobre esta letra, pintado com tinta vermelha, nos textos medievais, assinalava um parágrafo (houve a necessidade de se desenhar os traços sobre a letra C para se evitar ambiguidade entre capítulo e capital); No séc. VIII, a letra capitular era uma letra grande e muito adornada.

- A *vírgula suspensiva* [/] começou a fazer parte do novo sistema, coexistindo com o ponto, com funções ainda pouco definidas, pois usavam-se indiferenciadamente num mesmo texto com os mesmos fins. No séc. XV, os impressores atribuíram-lhe a função de marcar pausas.

Entre o século XIV e XV, surgiu um novo sinal de pontuação: o ponto de exclamação, formado a partir da interjeição latina “io”, conforme Dicionário de Latim-Português (2001, p. 371.), com significado de grito/exclamação de alegria nos triunfos e festas, começando mais tarde a colocar-se o “i” sobre o “o”, evoluindo para o atual ponto de exclamação (!).

No século XV, o advento da Imprensa foi um marco decisivo para a escrita – invenção dos caracteres móveis que levou à uniformização do texto escrito. Surgiram os primeiros livros impressos e com eles uma convenção aceite pelos impressores de que os sinais tinham funções diferentes: a *vírgula suspensiva* devia usar-se para marcar uma pausa média e o ponto uma pausa final. Assistiu-se também ao surgimento do ponto e vírgula (*semicolon*) e dos parênteses. O uso gráfico da pontuação, por um lado, tornou-se imperioso, devido a uma maior divulgação do livro entre o público e, por outro lado, com o uso dos caracteres surgiu o texto mais segmentado, com espaços que tinham de ser preenchidos; a pontuação impôs-se pela necessidade de o público leitor, cada vez mais alargado e distinto, compreender a leitura.

Apesar da nova pontuação estar ao alcance de todos os impressores, estes não a usaram durante algum tempo: a vírgula e os parênteses curvos demoraram a ser introduzidos nos novos textos impressos. O ponto e vírgula, por sua vez, não foi bem aceite pelos impressores, razão pelo que o seu uso foi tardio.

Em Espanha, só em 1606 foi proposto o uso do ponto e vírgula, mas com o nome de *colon imperfecto*. Foi a partir desta altura que este sinal de pontuação entrou nos sistemas de gramáticos e impressores. Supõe-se que o seu uso tardou devido à dificuldade de o diferenciar dos dois pontos, mas, no entanto, o ponto e vírgula já estava adotado pelos estudantes e pelos escribas.

A contribuição dos humanistas foi de extrema importância relativamente ao uso da pontuação, visto que, nos seus escritos e cópias, se verificava a necessidade de uma maior distinção entre os elementos que constituíam uma frase, o que obrigou a uma procura de novos sinais de pontuação e, por consequência, a uma renovação do repertório da pontuação. Os primeiros impressores foram vistos como modelos e, por conseguinte, influenciaram as futuras gerações de gramáticos, de escritores e de corretores, conforme afirma Mediavilla (2000, p. 26.).

1.3. A pontuação na Idade Moderna

Nos séculos XVI e XVII, verificou-se o uso das duas formas [d] e [r] a iniciarem os textos, chegando a usar-se para capítulos, parágrafos, frases e para numerar folhas que não faziam parte do texto nos livros impressos (erratas, etc., que se imprimiam depois de o texto ter sido aprovado). O antigo parágrafo [e] conservou-se e ainda se manteve nas escritas de caráter jurídico para assinalar subcapítulos.

No século XVIII, a pontuação era descrita, como «l'art d'indiquer par de signes reus la proportion des pauses que l'on doit faire en parlant» e um «'adjuvant'», “de la lecture à haute voix.” (Catach, 1980, p.12.). A função da pontuação, neste século, era já a de transmitir sentido e o seu emprego era regido por três princípios: sobriedade, unidade e clareza. A sobriedade «‘(«On ne doit pas employer plus des signes qu'il n'y a des choses à signifier», Beauzée)’» (*ibidem*, p. 12.); a unidade “de la pensée totale” (*Ibidem*, p. 12.) e a clareza da entoação.

Neste mesmo século, em Espanha, no ano de 1741, a Academia Real Espanhola estabeleceu, num tratado, algumas regras gerais da ortografia da língua espanhola, onde se abordou o problema sobre a colocação do ponto de interrogação invertido no início da frase interrogativa direta, apresentando a solução na segunda edição do mesmo tratado em 1754:

«'La dificultad ha consistido en la elección de nota: pues emplear en esto las que sirven para los acentos y otros usos daría motivo a equivocaciones, y el intentar nueva nota sería (...) quizás no bien admitido. Por esto después de un largo examen ha parecido a la Academia se pueda usar de la misma nota de interrogación, poniendo inversa antes de la palabra en que tiene principio el tono interrogante, además de la que ha de llevar la cláusula al fin de la forma regular, para evitar así la equivocación que por falta de alguna nota se padece comúnmente en la lectura de los períodos largos...’» (Mediavilla, 2000, p. 30.)

O mesmo aconteceu com o ponto de exclamação, no entanto, a grafia destes dois sinais de pontuação no início das frases não foi logo posta em prática; a sua incorporação foi lenta e tardia.

Alguns dos sinais de pontuação mantiveram-se através dos tempos, mas com funções diferentes, outros desapareceram por ser difícil passá-los para ‘tipos’ de metais, destacando-se a sobrevivência do asterisco [*] e o *obelus*, sinal em forma de cruz [†]. O asterisco aparecia ocasionalmente nos manuscritos medievais, porém, nos livros impressos, surgiu com a função de assinalar omissões, mas dentro do texto. Utilizado na margem, indicava uma frase ou uma expressão gnómica (tipo de poesia que se caracteriza por expressar algo em poucos versos, frases, conselhos ou regras morais). O *obelus* abandonou rapidamente a sua função original, a

de assinalar leituras falsas ou erradas, embora figurasse em alguns textos medievais para chamar a atenção para alguns aspetos textuais. Os números e as letras do abecedário serviam para assinalar as fontes e escreviam-se dentro dos textos. As aspas, na antiguidade, foram introduzidas nas margens, pelos leitores, com a finalidade de chamar a atenção para alguma nota importante no texto e mantiveram-se no séc. XVI, com a mesma função. Surgiu uma nova anotação: o ‘diple’, representado por um par de vírgulas semicirculares, [,, ,,], e, mais tarde, deu-se a inversão das vírgulas [‘’ ‘’]. No final do séc. XVI, este sinal passou da margem para o interior da linha, deixando, deste modo, de ser uma anotação para se tornar num sinal de pontuação que indicava um comentário de autoridades e, por extensão, citações no discurso direto. No entanto, este sinal de pontuação foi muito pouco usado antes do século XVII. Os sinais gráficos que indicavam um diálogo tardaram a ser aceites. Até ao século XIX, não se observou a estabilização de alguns sinais, como o hífen, as vírgulas e o espaço.

1.4. A pontuação no século XX

Hoje em dia, os sinais de pontuação são imensos, mas o ensino do seu uso é deficitário, devido à consciência de arbitrariedade que os escritores têm sobre as regras de pontuação, que é, muitas vezes, exagerada. Alguns autores deixam a pontuação ao critério daqueles que escrevem aquilo que ditam; outros escritores dão a corrigir a pontuação dos seus textos aos editores; outros ainda, usam novos sinais de pontuação de acordo com as necessidades, por exemplo, o uso de uma multiplicação de pontos de exclamação [!!!] ou a colocação de um ponto de interrogação entre parênteses curvo e outro reto [(?)] para expressar perplexidade ou ironia. De salientar que este tipo de pontuação está muito ligada ao discurso oral, sendo muito frequente vê-la utilizada nas redes sociais. Daí que “Les variations de la ponctuation reflètent des conceptions différentes de la culture, de la mentalité collective, en particulier «le passage progressif d’une culture de la voix et de l’oreille à une culture de l’oeil [...]»,» du livre.” (Catach, 1980, p.15.)

Ao analisar as gramáticas, como por exemplo, o *Compêndio de Gramática Portuguesa*, (Ferreira e Figueiredo, 2008) ou a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, (Cunha e Cintra, 1992), verifica-se que já há normas estabelecidas e bem explícitas sobre o uso da pontuação. No entanto, a falha na interiorização correta do seu uso leva a construções fráscas erradas e ambíguas, sobretudo nas orações relativas restritivas e explicativas e nas orações completivas. Na *Gramática da Língua Portuguesa*, (Mateus, *et al*,

2003), afirma-se, no capítulo sete, que “em todas as frases há, de um modo ou outro, relações de predicação” (p.182.), ou seja, predicar é atribuir propriedades ou estabelecer relações entre os vários elementos que compõem uma frase. Nos exemplos citados por Brito (*ibidem*, p.182.) - “O João é inteligente” - atribui-se uma propriedade ao João que é ser inteligente e em “O João escreveu um artigo” estabelece-se uma relação entre os elementos da frase. Assim, verifica-se que não existe nenhum sinal de pontuação entre os elementos que compõem as frases, o que nos leva a deduzir que não se pode colocar uma vírgula entre o sujeito da frase e o predicado, nem entre o verbo e os seus argumentos.

Nesta mesma gramática, no capítulo dezasseis, sobre as orações relativas restritivas, observa-se que não existem sinais de pontuação nas frases, como no exemplo: “Os chapéus que estavam no armário desapareceram.”. Isto acontece porque há uma restrição ao antecedente “Os chapéus”. Relativamente às orações relativas explicativas, verifica-se que há o uso de vírgulas. Este uso tem um “carácter parentético, que é dado na oralidade por pausas e na escrita por vírgulas ou traços” (*Ibid.*, p. 182.), por exemplo: “Os teus primos, que vivem na Califórnia, chegam hoje.” Nesta frase, há uma restrição identificadora dos primos que vivem na Califórnia, ou seja, de todos os primos que a pessoa tem, os que vivem na Califórnia é que chegam hoje. Analisando uma oração completiva, como por exemplo, “Desejo que tenhas sorte” não se observa o uso de vírgulas, pelo facto de que não se separa um predicado do seu objeto e a frase completiva tem a função de objeto da forma verbal “Desejo”.

Atualmente, embora haja um número considerável de gramáticas com regras sobre a pontuação, há razões para crer que esta talvez não seja ensinada nem praticada com a necessária regularidade dentro das escolas, o que se traduz em resultados menos adequados das produções escritas.

Capítulo II - A importância do uso da pontuação e a sua relação com a expressão escrita

1. Os sinais de pontuação e o seu uso

Como se observou no Capítulo I, ao abordar as diferenças entre a oralidade e a expressão escrita, observou-se, com o tempo, uma transformação. A escrita tornou-se num sistema de comunicação com as suas próprias regras de natureza diversa da comunicação oral. A verbalização oral transmite uma expressividade diferente da que se encontra na escrita, porque a comunicação oral típica é acompanhada de sinais expressivos com correspondência na voz, na expressão fisionómica, no gesto, na situação espacial - o locutor e o alocutário situam-se, por norma, no mesmo local, em presença um do outro, ou seja, partilham um “aqui” - e na situação temporal - o tempo do locutor é o mesmo que o do alocutário, por isso, a duração da emissão é igual à da receção, ou seja, partilham um “agora”. Assim, verifica-se que há uma capacidade máxima de deixis, ou seja, há uma total relação entre a expressão linguística e a situação de enunciação: eu e tu - aqui e agora. O tempo da elaboração do enunciado depende do tempo da elaboração mental, que é condicionado pelo tempo da articulação do discurso oral. A comunicação pode fazer-se nos dois sentidos, isto é, o locutor pode tornar-se alocutário e consequentemente o alocutário passa a locutor. Os atos de comunicação são tipicamente únicos e irrepetíveis tanto na emissão como na receção do discurso, uma vez que a repetição de um discurso não reproduz exatamente as situações anteriores e são efémeros e fugazes, pois dependem dos limites da memória dos falantes e a circulação de informação sofre alterações, como o apagamento de algumas informações e o reforço de outras. Além do mais, há dois tipos de comunicação: a primária - aquilo que o locutor comunica verbalmente - e a secundária, constituída por sinais não-verbais que adicionam indicações suplementares à mensagem transmitida ou permitem ao alocutário indicar se a informação primária foi captada e entendida. No discurso oral, a frase é predominantemente curta, com subordinações simples, muitas suspensões, anacolutos⁵, repetições, retrocessos, processos de autocorreção limitados e elipses constantes.

A escrita, como forma de verbalização, tem características que decorrem da própria situação concreta de comunicação. O locutor e o alocutário não se encontram face a face e,

⁵ Construção sintática que se caracteriza por falta de concordância, regência ou ligação entre elementos ou entre orações de um período; falta de continuidade na construção de uma frase, geralmente depois de uma pausa.

por isso, não partilham o mesmo espaço e o mesmo tempo. O facto de o espaço não ser partilhado pelo locutor e alocutário faz com que a mensagem possa atingir espaços muito variados. Muitos elementos que na comunicação oral não careciam de explicação passam, na escrita, a ter de ser formalizados, como por exemplo, as informações deíticas. Verifica-se a existência de sinais visuais, como letras, e espaços que delimitam as unidades gráficas e a pontuação, perdendo-se, no entanto, os elementos suprasegmentais (o timbre, a intensidade, a altura e a duração do som da voz) da linguagem e os elementos gestuais típicos da comunicação oral. A comunicação é indireta e há uma multiplicidade de meios para que a mensagem seja veiculada e atinja os destinatários. O tempo de elaboração da mensagem é diferente do tempo de receção: o primeiro depende do tempo de elaboração mental que é muito variável, conforme a natureza e a finalidade do enunciado; o segundo depende do tempo de leitura, ou seja, da capacidade de compreensão e do interesse do recetor. A produção do enunciado escrito é única, mas é suscetível de reprodução e de multiplicação, tornando, assim, a comunicação escrita perene. A sua transmissão faz-se através do tempo e do espaço. Provavelmente, desde as primeiras manifestações escritas, os textos surgiram em situações específicas que não eram compatíveis ou típicas da oralidade.

Observa-se, portanto, que a oralidade e a escrita são dois meios de comunicação diferentes: o discurso oral é uma aquisição, é um processo feito de forma inconsciente, natural/espontânea, rápida e com sucesso, enquanto a aprendizagem da escrita é um processo muito complexo, muito menos espontâneo e muito mais lento. Desta diferente natureza decorre que a língua falada mais dificilmente é regulamentada, enquanto a expressão escrita, pelo contrário, está sujeita a regulamentações de tipo gramatical e ortográfico.

Hoje em dia, as situações de comunicação alargam-se para contextos escolares, sociais e profissionais, em que há uma necessidade de se fazer uma adaptação das formas discursivas, ou seja, o uso da linguagem passa a ser feito de forma calculada, através de formas linguísticas adequadas ao contexto da comunicação. De acordo com Costa, “o Oral é talvez a zona onde mais equívocos se geram relativamente às questões de aprendizagem”, (1996, p. 70.) porque os alunos sabem falar e ouvir dentro da sala de aula, onde predominam formas discursivas breves e fragmentadas, relacionadas mais com a demonstração dos saberes adquiridos e não como exercícios de aprendizagem de oralidade, daí a que exista diferença significativa entre a aplicação da linguagem oral dentro da sala de aula e a que tem de se aplicar na vida social e profissional nas mais diferentes situações de interação com graus diferentes de formalidade. Portanto, observa-se que se, à partida, a linguagem oral é um

processo inconsciente e espontâneo, há, numa fase posterior, necessidade de esforço e de estudo para produzir discursos coerentes e ajustados aos contextos da comunicação.

Muito mais complexa ainda é a aquisição da expressão escrita. Aprender a escrever requer saber desenhar as letras, juntá-las e separá-las, usar maiúsculas e minúsculas adequadamente, saber usar a página, as linhas, fazer as margens e o domínio de um complexo processo e saber estruturar e organizar, usando devidamente as marcas de pontuação. Mas para chegar a essa competência multifacetada, é necessário que haja informação armazenada na memória. Essa informação adquire-se, sobretudo, através da leitura, que tem de ser muita e diversificada. Neste processo de aprendizagem da escrita, tem de existir o treino, o estímulo e domínio das técnicas de melhoramento de texto, sendo que a “aprendizagem da escrita constitui uma via de redescoberta e de reconstrução da língua.” (Duarte, 1996, p. 76.)

Ao contrário do que dita o senso comum, a linguagem não visa meramente a comunicação, sendo a sua função muito mais extensa e variada. Por este facto, também a escrita não serve somente intenções cognitivas – situações dialogais, por exemplo -, mas igualmente motivações de âmbito lúdico-catárticas, representativas de projeções de um mundo.

É impossível dissociar a escrita da oralidade, mas é fundamental perceber que a primeira não substitui a segunda, nem pode ser encarada como uma mera representação gráfica do discurso oral. Estes dois modos de comunicação são únicos e são intrinsecamente diferentes, tal como afirma Halliday (1985), citado por Fonseca, “Speaking and writing are not different ways to do the same thing; they are different ways to do different things” (Fonseca, 2000, p: 21.)

Apesar de as línguas terem uma natureza essencialmente oral e de parte delas nem terem a respetiva fixação escrita, é inegável que o aparecimento e a evolução histórica da escrita permitiu à Humanidade começar a adquirir maior consciência de si própria e da sua História.

Tanto a escrita como a oralidade são processos complexos e organizados, embora em níveis diferentes, apesar de comumente se assumir (de forma errada) que o primeiro requer outro nível de cuidado e rigor que o segundo não exigirá. No entanto, a ambos os processos está subjacente uma grande complexidade e o respeito por um considerável conjunto de normas.

Escrita e oralidade complementam-se, sendo o domínio do uso escrito da língua um fator de estruturação do pensamento e do conhecimento e um fator estimulador da capacidade

de análise, de abstração e de generalização do pensamento humano. Conforme explica Fonseca, (2000), essa competência da expressão escrita propicia também o acesso a uma memória cultural como forma de integração social e é um fator decisivo na formação da consciência metalinguística e da capacidade de fruição lúdico-estética da língua.

Estes matizes que compõem a especificidade da língua escrita têm de ser igualmente contemplados na aprendizagem da expressão escrita. Um dos aspetos mais importantes a ter em conta nesta aprendizagem é certamente a sequência de momentos do processo de escrita. O planeamento, a auto revisão e reorganização do processo da escrita conduzem a uma estrutura elaborada tipicamente de frases complexas. Ora, a pontuação é de extrema importância para dar conta da complexidade deste processo. Assim, se a pontuação for usada indevidamente poderá levar, por um lado, a ambiguidades e, por outro, a dificuldades de leitura.

Como se observa, os sinais de pontuação indicam pausas obrigatórias, delimitam as frases e os parágrafos e estabelecem a hierarquia sintática das proposições, conseguindo assim estruturar o texto, ordenar as ideias, classificá-las em principais e secundárias e eliminar ambiguidades. Para isso, o seu emprego tem de ser muito preciso, de modo a que as palavras digam exatamente o que o autor pretende. No entanto, a pontuação pode variar de acordo com o estilo de cada pessoa, mas essa variedade não pode ser feita de modo inconsciente, já que há um mínimo de normas que têm de ser cumpridas, a fim de se evitar erros considerados inaceitáveis. Por exemplo, colocar uma vírgula entre o sujeito e verbo de uma oração ou separar o verbo dos seus complementos é considerado erro grave e que traduz uma transposição da oralidade para a escrita, ou seja o aluno não faz a distinção entre o escrito e o oral.

Se se fizer, por exemplo, uma comparação entre o uso da pontuação e da acentuação, verifica-se que é muito mais difícil pontuar corretamente do que acentuar corretamente, porque para a acentuação há regras únicas, claras e obrigatórias, enquanto nos sinais de pontuação há a facilidade de se optar, dependendo de condicionalismos vários, pelo uso de uma vírgula ou de um ponto ou até de nenhum sinal. Observa-se, assim que a ***vírgula*** é o sinal de pontuação que oferece mais dificuldades, quer em Português, quer em Espanhol, motivo pelo qual se aconselha o uso contido deste sinal gráfico na construção de um texto.

Diz-se que a pontuação usada na escrita é a representação gráfica da pausa, da entoação e da melodia da fala, porém, isto só acontece aquando do relato do discurso no discurso direto. Na oralidade, há muitas pausas que não podem ser representadas

graficamente, pois traduzem a necessidade que o falante tem de respirar. Por isso, o uso excessivo de vírgulas, além de alterar o sentido de um texto, pode tornar a sua leitura fastidiosa, já que obriga o leitor a fazer muitas pausas. Por outro lado, entre a pontuação e a gramática há uma relação estreita, visto que a pontuação, além de transcrever para a escrita fenómenos que ocorrem na oralidade, é parte integrante das frases, das orações – veja-se o exemplo do ponto final, de interrogação e de exclamação, que indicam o fim de uma frase; os dois pontos e o “ponto e vírgula” que indicam o fim de uma oração ou o início de uma enumeração, ou seja, uma associação de ideias, em que uma oração decorre da outra. Neste sentido, verifica-se que a pontuação serve «'(...) pour indiquer des coordinations ou de subordinations différentes entre les propositions (...)’» (Ferreira, 2001, p: 49.)

A vírgula, como se verá mais à frente, não separa determinados elementos dentro de uma frase, como o sujeito do predicado ou o predicado dos seus complementos. Quando a vírgula surge no meio de uma frase, é porque há alguma informação a acrescentar, como no caso das orações relativas explicativas e da aposição de adjetivos. A vírgula, que se coloca antes e/ou depois dos conectores, está associada aos organizadores do discurso, contribuindo, assim, para a coesão do texto.

Por estes motivos, a pontuação é considerada um conteúdo gramatical que tem regras. Muitos escritores desrespeitam essas normas, porque a sua intenção é a obtenção de determinados efeitos estilísticos. Estes jogos de efeitos não podem ser usados em qualquer texto, nem por qualquer pessoa, já que os textos com fins informativos e pedagógicos têm de obedecer às regras, de modo a facilitar a sua compreensão. De acordo com o que defende Rocha (1997), na pontuação existem sinais obrigatórios - como o ponto final, o ponto de interrogação e o ponto de exclamação - e os sinais alternativos, que, em certos contextos, podem ser substituídos por outros, como os travessões, as vírgulas ou por parênteses. Esta liberdade no uso de alguns sinais é um dos aspetos mais característicos da pontuação e está relacionada com a capacidade que cada um tem de “jogar” com estas representações gráficas. Isto significa que os sinais de pontuação “têm um significado que lhes confere um valor ideográfico, visto que mesmo sendo ‘diretamente portadores de sentido não implica que [...] a sua [...] única função seja a de representar as pausas e a entoação’” (*Ibid*), o que leva a deduzir que a pontuação tem algumas propriedades.

A primeira propriedade da pontuação é que não é pronunciada, ou seja, um sinal de pontuação é “um signo gráfico discreto” (*Ibidem*) e algumas vezes sem correspondência fonética.

Pode observar-se que os sinais gráficos de pontuação têm um significante e um significado, conforme as situações em que são usados, por exemplo, o uso da maiúscula que tanto pode significar o início de uma frase como um nome próprio, uma sigla, um acrónimo ou a valorização de um determinado termo.

Outra das propriedades dos sinais de pontuação é a de funcionarem sobre um eixo sintagmático e um eixo paradigmático: no primeiro, têm uma “função delimitadora em níveis gradativos», isto é, aparecem ‘nas extremidades de sequências gráficas: membros de frases dentro de frases; frases dentro de parágrafos, parágrafos dentro de textos’” (*Ibidem*). No eixo paradigmático, dentro dos vários sinais de pontuação, existe a possibilidade de se eleger um dos signos.

Relativamente aos sinais de pontuação na frase e no texto, tome-se por exemplo o parágrafo que nos manuscritos gregos era «um traço horizontal que marcava o fim de uma secção de texto ou de uma frase. Esse sinal foi chamado de *para grafos*, “escrito à margem” na sua etimologia, podendo “ser entendido como fim de secção, fim de parágrafo, ou ponto.” (*Ibidem*). O parágrafo comporta frases e orações e é o sinal de pontuação mais visível na mancha gráfica de um texto, devido ao espaço em branco que deixa após o seu fim e que implica no seu início.

Segundo Halliday, citado por Rocha (1997), no sistema de escrita, os sinais de pontuação além das propriedades, também têm três funções gerais, sendo que a primeira função é a de estabelecer limites entre palavras e frases: nas palavras, introduziram-se os espaços para as separar e nas frases foram incluídos os pontos finais, mais tarde os dois pontos e a vírgula, com a finalidade de separar orações.

A segunda função dos sinais de pontuação é discursiva, porque não é suficiente mostrar que uma frase terminou, mas também é necessário justificar a sua função, nomeadamente se tem uma função interrogativa, exclamativa...

Por fim, a terceira função da pontuação é a de “marcar relações”, intenção conseguida através do emprego do hífen – que indica uma palavra composta ou uma translineação -, do travessão - “que sinaliza que o elemento seguinte deve ser considerado como uma aposição ao precedente” (Rocha, 1997) - os parênteses - que introduzem acréscimos informativos, por vezes, ‘à parte’ da frase em que estão integrados - e o apóstrofo, que indica a omissão de uma letra.

Assim, a partir das três funções gerais da pontuação, pareceu importante fazer um levantamento da tipologia do uso da pontuação:

O ponto/el punto (.):

Indica uma pausa grande que não é igual em todos os casos.

1. Usa-se:

- a. Sempre no fim de uma frase, simples ou composta, para dar a informação de que o sentido da frase está completo;
- b. Em frases em que há um encadeamento de pensamentos que se sucedem uns aos outros numa mesma linha, ou seja, para separar orações que tratam de um mesmo tema, denominando-se em Espanhol “punto y seguido” e em Português “ponto simples”;
- c. Para assinalar o fim da exposição de uma ideia ou de um aspeto dessa ideia e o princípio de outra. Esta transposição marca-se com um maior repouso da voz, abre-se um parágrafo, isto é, um ponto com mudança de linha, chamando-se ao ponto “ponto parágrafo”, em Português e “punto y aparte”, em Espanhol;
- d. Quando ocorre no final de um texto é denominado “ponto final” e “indica que el escrito ha concluido en su totalidad.” (Gómez, 2002, p. 500.)
- e. Além de ser usado como pontuação, é também usado nas abreviaturas, por exemplo, Sr./D./ V. Ex.^a/ Dr. – denominado “ponto de abreviatura”, ocorrendo o mesmo em Espanhol.
- f. Quando uma frase termina pela abreviatura “etc”, só se coloca o ponto a fechar a frase:

Exemplo: Vou comprar um casaco, um vestido, etc. e não “Vou comprar um casaco, um vestido, etc...”

- g. Em Espanhol: “El punto separa los minutos de las horas”

Exemplo: 14. 10 h / 12.00 h.

- i. Nas siglas:

Exemplo: P.S.P (Polícia de Segurança Pública).

2. Não se usa:

- a. Não se usa nos acrónimos:

Exemplo: ONU.

- b. Nos números que indicam os anos para separar a casa dos milhares:

Exemplo: Ano de 2011 e não “2.011*”

O ponto e vírgula/ “punto y coma” (;):

Indica uma pausa maior do que a vírgula e menor do que o ponto.

1. Usa-se:

1.1. Num período em orações da mesma natureza com alguma extensão:

- a. Em variadas enumerações na política, direito e negócios - decretos, leis, regulamentos, portarias, etc.). “Nestes casos, cada alínea abre um parágrafo e a frase inicia-se com letra maiúscula.” (Nascimento e Pinto, 2006, p. 265.)

Exemplo: “Constituem deveres dos Deputados:

- a. Comparecer às reuniões do plenário e às das comissões a que pertencem;
- b. Participar nas votações.” (*Ibidem*, p. 265.)

1.2. Para separar orações coordenadas ou subordinadas quando há longas enumerações que têm dentro de si outras enumerações, ou seja, várias vírgulas.

Exemplo: “A manhã corria incolor nas coisas da casa e do céu; o vento, sobre a madrugada, descaíra um pouco a sueste; e o mar, levemente enrugado contra os cachopos da costa, seguia largo e acinzentado ao norte do Canal.” (*Ibidem*, p. 265.)

1.3. Também em frases curtas quando se quer conferir mais expressão ao enunciado.

Exemplo: “As coisas acontecerão na altura devida; não se pode forçar o destino.” (Nascimento e Pinto, p. 266.)

1.4. Em orações adversativas e conclusivas, colocadas no início da oração coordenada, com o fim de enfatizar esse tom adversativo ou conclusivo.

Exemplo: “Pode a virtude ser perseguida; mas nunca desprezada.” (Cunha e Cintra, 1992, p. 649.)

“Ele anda muito ocupado; por isso não tem respondido às cartas.” (*Ibidem*, p. 649.)

A vírgula / coma (,):

Indica uma pausa breve na leitura e emprega-se para separar certos elementos de uma oração e orações de um só período. As regras são as mesmas para as duas línguas.

Regras mais básicas:

1. Usa-se:

- a. Para isolar o **vocativo** (expressão utilizada para chamar alguém, invocar alguém)
Exemplo: **André**, fizeste os trabalhos de casa?
Anda almoçar, **André**.
- b. Sempre antes de **mas** e **pois**.
Exemplo: A Cristina queria falar com o Pedro, **mas** ele tinha o telemóvel desligado.
Preciso de ir às compras, **pois** não tenho nada em casa.
- c. Para isolar o **aposto** (frase ou expressão que tem por objetivo apresentar uma explicação ou acrescentar uma ideia).
Exemplo: O Hugo, **primo da Sofia**, é jogador de andebol.
A Ribeira, que fica numa das margens do Rio Douro, é uma zona muito visitada pelos turistas.
- d. Para separar ou isolar os advérbios **sim** e **não** que aparecem independentes na frase.
Exemplo: **Não**, hoje não vou sair de casa.
Amanhã, **sim**, vou ao cinema.
- e. Para separar elementos de uma **enumeração**.
Exemplo: O Luís esqueceu-se de trazer o lápis, a caneta, a régua e o caderno.
O Diogo chutou a bola com tanta força que partiu o vidro da janela, derrubou os vasos e acertou no cão.
- f. Para isolar operadores meta linguísticos, ou seja, para **corrigir**, **exemplificar** ou **explicar** o que se está a dizer (isto é, ou seja, por exemplo, ou melhor, além disso, digo, aliás, com efeito, na verdade, sem dúvida...).
Exemplo: A Maria é professora e, **além disso**, é coordenadora de estágios.
- g. Para isolar ou separar frases formadas por **particípio**, **gerúndio** ou **infinitivo**.
Exemplo: Terminada a crise, os cidadãos voltaram a receber os subsídios de férias e de natal.
- h. Para separar **elementos repetidos**.
Exemplo: Não estava lá **ninguém**, **ninguém** mesmo.

- i. Depois (ou antes e depois) de **porém, todavia, contudo, por conseguinte, logo, portanto, por consequência**.

Exemplo: A Filipa estudou muito, **porém**, não conseguiu tirar positiva.

Contudo, não desanimou e vai fazer o exame de recurso.

- j. Para isolar todos os complementos circunstanciais (modificadores) de (tempo, lugar, modo, causa, condição, finalidade...), exceto se estiverem no final de frase.

Exemplo: Os alunos, **quando não estudam**, tiram fracas notas nos exames.

Os alunos tiram notas fracas nos exames **quando não estudam**.

Relativamente às orações causais, o uso da vírgula parece ser uma questão de estilo, já que foram encontradas em duas gramáticas as seguintes definições contraditórias:

- “Porque - Esta conjunção subordinativa causal, porque, em regra, inicia uma oração nova, deve ser precedida de vírgula.” (Nogueira, 1974, p. 75.)

Exemplo: «'Não falei com o João, porque não o encontrei em casa.'»

No entanto, Sequeira, 1938, p. 376., afirma que “As orações causais (...) que na ordem directa dispensam geralmente a vírgula, têm-na por via de regra quando precedem a oração subordinante ou nela estão intercaladas”.

Exemplo: «'Como se ergueu mais cedo, está a dormir'»

Nos casos em que existam estas opções estilísticas, naturalmente, a atitude deve ser aceitar o uso ou não da vírgula.

- k. Nas orações subordinadas relativas, quando são explicativas, isto é, quando se “acrescenta uma informação adicional, não necessária, ao antecedente.”

Exemplo: “As obras, **que foram ultimamente publicadas**, estão na biblioteca.” (Figueiredo, 2009, p.162.)

Neste caso, há uma referência **a todas as obras** e a frase relativa é explicativa e pode ser eliminada sem prejuízo de se compreender o sentido da frase: “As obras estão na biblioteca.”

2. Não se usa:

- 1- Separar o sujeito e o predicado⁶.

Exemplo: O Futebol Clube do Porto é o campeão nacional.

Sujeito

Predicado

⁶É frequente observar, na produção dos alunos, a presença de vírgula entre o sujeito e o verbo, o que parece ser uma transposição de uma marca da oralidade para a escrita. De facto, nas produções típicas, o sujeito é um tópico, separado por uma pausa. Exemplo: O Pedro / está um homem! (A vírgula traduz uma pausa).

2- Para separar o verbo dos seus complementos.

Exemplo: Os alunos **leram** a obra.

Verbo C.D.

3- Por norma, para isolar entre vírgulas os advérbios, mesmo quando estes estiverem intercalados. No entanto, a vírgula pode ser utilizada quando se pretende realçar o advérbio.

Exemplo: Os noivos ficaram enfim sós.

Os noivos ficaram, **enfim**, sós. (advérbio realçado)

4- Nas orações subordinadas relativas restritivas:

Exemplo: “As obras que foram publicadas ultimamente estão na biblioteca.” (*Ibidem*, p. 162.).

Dois pontos/”dos puntos” (:):

Indica uma pausa parecida com a do ponto, ou seja, “uma sensível suspensão da voz na melodia de uma frase não concluída.” (Cunha e Cintra, 1992, p. 650.)

1. São usados para introduzir:

a. Uma apresentação ou enumeração:

Exemplo: “”Todo en mi vida es extraordinario: mis hijos, mis amigos, mi profesión...”” (Gómez, 2002, p: 502.)

b. Falas do discurso direto geralmente depois de verbos ou expressões como dizer, responder, perguntar e outros com o mesmo significado:

Exemplo: A Professora disse:

- O número de páginas do trabalho depende do tema que vão abordar.

c. Citação:

Exemplo: “O fax daquele cliente dizia: «’Se não nos enviarem os televisores no prazo de 15 dias, desistimos da encomenda.’» (Nascimento e Pinto, 2006, p. 266.)

d. Uma explicação, uma sugestão, uma conclusão, uma causa em quaisquer tipos de textos:

Exemplo: “‘Não era desgosto: era cansaço e vergonha’” (Cunha e Cintra, 1992, p: 651.)

- e. Expressões de proporção:

Exemplo: 10:5

- f. O texto das cartas familiares e formais após a fórmula de tratamento:

Exemplo: Mãe: / Exmo. Senhor:

Nestes casos, pode também utilizar-se a vírgula ou ponto:

Exemplo: Mãe, / Mãe. – Exmo. Senhor, / Exmo. Senhor.

Contudo, é estilisticamente melhor o uso dos dois pontos porque o vocativo tem uma entoação suspensiva.

Ponto de interrogação / Signos de interrogación (?)

Indica uma frase que é uma interrogativa direta, independentemente de se obter ou não uma resposta.

1. Nas duas línguas, emprega-se:

- a. Com pronomes ou advérbios interrogativos:

Exemplo: Quando? Onde? Quem? Quê? – Em Português surge no final da frase;

¿Qué? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Quién? – Em Espanhol coloca-se sempre na abertura (¿) e no final da frase (?).

- b. Para expressões ou frases que expressam dúvida, seguido de reticências:

Exemplo: Então? ... Que se passa? ... Quem está aí? ... - Em Português;

¿Pasa algo?... ¿Entonces?... – Em Espanhol.

- c. Em Espanhol, entre parênteses quando se quer imprimir incredulidade, dúvida ou surpresa:

Exemplo: “María dice que tiene cuarenta años (?)” (Gómez, 2002, pág. 504.)

2. Em expressões ou frases que marcam surpresa juntamente com o ponto de exclamação, mas de maneira diferente:

- a. Em Português:

Exemplo: Ah, és tu?!

- b. Em Espanhol:

Exemplo: “¿Acaso no eres un hombre?” (*Ibidem*, p. 504.)

“¿Acaso no eres un hombre!” (*Ibidem*, p. 504.)

Nota: Em Espanhol, quando numa oração só uma parte da frase tem entoação interrogativa, coloca-se o ponto de interrogação no início e fim desse pequeno trecho.

Exemplo: “Si vamos al campo, ¿por qué te pones tan elegante?” (*Ibidem*, p. 504.)

Notas para as duas línguas:

1ª Nota: Na interrogativa indireta nunca se emprega o ponto de interrogação.

2ª Nota: Nunca colocar “um ponto” a seguir a um ponto de interrogação em final de frase, pois este já tem o valor de final de frase. No entanto, o ponto de interrogação já é compatível com a vírgula, o ponto e vírgula, os dois pontos e as reticências na língua espanhola. Contudo, a palavra a seguir a estes sinais de pontuação continua em minúsculas.

Exemplo: “¿En qué sitio estabas?, ¿en la plaza?” (*Ibidem*, 504.)

Ponto de exclamação/ punto de exclamación (!):

Indica, numa frase, uma entoação exclamativa. Contudo, há que ter em atenção que a melodia da exclamação tem muitas variedades, pelo que o seu valor só se depreende através do contexto do enunciado. Ora, na leitura de um enunciado, é o leitor que tem de saber interpretar a intenção do escritor, ou seja, tem de saber de que tipo de exclamação se trata – surpresa, alegria, tristeza, ira, súplica, espanto, dor, prazer, etc. (Cf. Cunha e Cintra, 1992, p. 652.)

1. Emprega-se nas duas línguas:

- a. Com interjeições, vocativos intensivos e apóstrofes:

Exemplo: Ah! Ui! Ai! Força! Jesus! Valha-me Deus! – Em Português só no final da expressão;

¡Ah!, ¡Fuerza!, ¡Válgame Dios! – Em Espanhol no início e no fim da expressão.

- b. Com frases imperativas:

Exemplo: Senta-te! / Não faças isso! – Em Português

¡Siéntate! / ¡No lo hagas! – Em Espanhol

2. Quando se pretende acentuar a inflexão da voz e a entoação das pausas pedidas por certas formas exclamativas ou para sugerir a emoção necessária, podendo neste casos aparecer repetido “!!!”; para reforçar a intensidade ou altura da voz e combinado com o ponto de interrogação (!?) ou com a reticências (!...), indicando incerteza. (Cf. Cunha e Cintra, 1992.).

NOTA

Em Espanhol:

- Entre parênteses (!) traduz assombro;
- À semelhança do ponto de interrogação, emprega-se no início e fim de frase;
- Igualmente ao ponto de interrogação, quando numa oração só uma parte da frase tem entoação exclamativa, coloca-se o ponto de exclamação, no início e fim desse pequeno trecho;
- É compatível com a vírgula, com o ponto e vírgula, com os dois pontos e com as reticências.

Contudo, a palavra a seguir a estes sinais de pontuação continua em minúsculas.

Exemplo: “¡Qué suerte tengo!: me acaban de tocar dos mil pesetas.”

(Gómez, 2002, p. 505.)

Nas duas línguas:

- Não se pode nunca colocar “um ponto” a seguir a um ponto de exclamação em final de frase, pois este já tem o valor de fim de frase.

Reticências / puntos suspensivos (...):

Indicam, nas duas línguas, uma interrupção de frase, algo mais que ficou por dizer, que a frase terá continuação com palavras subentendidas e conseqüentemente há uma suspensão da melodia.

1- As reticências empregam-se:

- a. Para indicar que o narrador ou personagens interrompem uma ideia que estavam a exprimir para começar a fazer considerações acessórias;
- b. Para marcar sentimentos de boa disposição, alegria, hesitação, ironia, dúvida, timidez, malícia, amargura, cólera, sarcasmo, etc.
- c. Para indicar que a ideia que se pretende transmitir não acabou, apesar de a frase estar sintaticamente correta, mas que deve ser o leitor a deduzir a ideia completa da frase;
- d. Para reproduzir, nos diálogos, a interrupção da fala de uma personagem pela inferência da fala de outro;

- e. Antes de uma palavra ou expressão com a intenção de a fazer realçar;
- f. Com o valor de *etctera* nas enumerações.

Notas:

1.^a Nota - As reticências são sinais melódicos, mas adquirem valor de pausa quando combinados com outros sinais de pontuação:

- a. Com um sinal que indica pausa – vírgula, ponto e vírgula;
- b. Com outro sinal melódico – ponto de interrogação e de exclamação - as reticências “prolongam a duração das inflexões interrogativa e exclamativa e acrescentam-lhes certos matizes particulares.” (Cunha e Cintra, 1992, p. 657.)
- c. Não é compatível com o ponto.

2.^a Nota – As reticências têm um valor estilístico apreciável, pelo que não se devem confundir quando há uma supressão de uma citação. “Modernamente, para evitar qualquer dúvida, tende a generalizar-se o uso de quatro pontos para marcar as tais supressões, ficando os três pontos como sinal exclusivo das reticências.” (*Ibidem*, p. 657.) Também são colocadas entre parênteses curvos para indicar a supressão de uma citação.

Aspas ou comas / comillas (“ ” / « »):

Indicam que uma determinada palavra é sentida como estranha.

1. Nas duas línguas, há três tipos de aspas:

- a. Latinas - « »;
- b. Inglesas – “ ”;
- c. Vírgulas altas ‘ ’.

2. Empregam-se:

- a. No início e no fim de uma citação de algo que alguém escreveu ou disse;
- b. Para fazer salientar palavras ou expressões como estrangeirismos, neologismos, arcaísmos, vulgarismos, etc.;
- c. Para conferir ironia a uma palavra ou expressão;
- d. Para introduzir o discurso direto sem se ter que mudar de linha e usar o travessão;
- e. “Para assinalar expressões ou palavras que têm um sentido muito especial e às quais se quer dar particular destaque.” (Nascimento e Pinto, 2006, p. 272.)

Exemplo: Hoje em dia, a família ideal é a que tem “dois filhos, não mais”;

f. Para as definições:

Exemplo: *Panem et circenses* - expressão latina que significa “pão e espetáculos de circo”.

2. Para assinalar artigos de jornais, revistas, nomes de contos literários, poemas, canções, etc.

NOTA:

As **vírgulas altas** (‘ ’) empregam-se quando se faz uma citação dentro de outra citação e quando alguém ao escrever um texto usa palavras suas, isto é, “invenções” suas.

Parênteses curvos / paréntesis():

Indicam uma informação acessória de elementos de uma frase ou até uma frase completa, intercalados num texto.

1. Empregam-se para:

- a. Uma explicação dada.
- b. “Uma reflexão, um comentário à margem do que se afirma” (Cunha e Cintra, 1992, p. 660.);
- c. Referenciar datas, indicações bibliográficas, etc.;
- d. Assinalar uma indicação cênica numa peça de teatro;
- e. Isolar orações intercaladas com verbos declarativos:

Exemplo: Quem és (perguntou-lhe ele a medo).

Parênteses retos, colchetes / corchetes []

Sinais gráficos, semelhantes aos parênteses curvos, mas com um uso muito restrito e concreto.

1. Empregam-se:

- a. Acompanhados de reticências [...] (ver a 2ª nota sobre as reticências) para assinalar que se omitiu uma parte de uma citação extensa e que não era necessária para o momento em questão;
- b. Para intercalar observações próprias em um texto alheio;
- c. Em conjunto com o parênteses curvo () quando uma citação ou referência já tem parênteses curvo;
- d. Para acrescentar, numa referência bibliográfica, uma indicação que não conste na obra citada:

Exemplo: Castro, Ana M. Coutinho, Porto, Areal Editores, [2001]

- e. Na linguística para se fazer uma transcrição fonética.

Travessão / raya (-)

Indica falas ou o desejo de destacar parte daquilo que se está a dizer.

1. Usa-se para:

- a. Assinalar as falas do discurso direto/mudança de interlocutor;
- b. Destacar enfaticamente palavras ou orações em final de enunciados;
- c. Se intercalar palavras ou orações, funcionando como o parênteses curvo;
- d. Encerrar diálogos de romances contos, etc., depois das orações com os verbos correspondentes de língua ou pensamento.

Exemplo: “-¿Le enseñaste el libro? – preguntó María.” (Gómez, 2002, p. 507.)

Hífen / guión (-)

“Es un signo que consiste en una raya horizontal de menor extensión que el signo llamado raya” (*Ibidem*, p. 507.) e é usado em situações complexas e variadas.

1.2. Emprega-se:

- a. Para ligar pronomes átonos aos verbos quando ocorrem à sua direita: compro-o, dá-lho, respeitem-se;
- b. Nas formas de futuro e condicional, em que o pronome ocorre no meio da forma verbal: dar-lhe-ei, comprá-lo-á;
- c. Nas formas pronominais clíticas o(s), a(s) aos pronomes “nos” e “vos” e ao advérbio de designação “eis”, assumindo as formas lo(s), la(s): no-lo(s), vo-lo(s), ei-la(s).
- d. Nos compostos sem preposição e com autonomia fonética:
 - Dois nomes: andar-modelo...
 - Nome e adjetivo: amor-perfeito...
 - Adjetivo e nome: belas-artes...
 - Dois adjetivos: luso-brasileiro, vermelho-escuro...
 - Forma verbal e nome: guarda-fato...
 - Duas formas verbais: corre-corre...

- Outras formas: bebe-que-bebe...
- e. Nos nomes próprios – países e localidades - e gentílicos: Grã-Bretanha, Trás-os-Montes, cabo-verdiano...
- f. Nas palavras formadas com prefixos de origem grega ou latina, ou com outros elementos análogos:
 - *Além-mar, **aquém**-fronteiras, **pós**-guerra...*
 - *Ante, entre, sobre*, antes de **h**: ante-histórico, entre-hostil, sobre-humano...
 - *Anti, **arqui**, **semi***, antes de **h, i, _**: anti-herói, **arqui**-inimigo, **semi**-inconsciente...
 - *Auto*, usa-se nas palavras começadas por **h** e **o**; nas palavras começadas por vogal diferente e pelas consoantes **r** e **s** elimina-se o hífen, duplicando-se estas consoantes: autoestrada, autossugestão e autorretrato...
 - *Contra, ultra, proto, pseudo*, supra antes de **vogal, h ou quando o elemento seguinte começa pela mesma vogal**: contra-almirante, extra-hospitalar, ultra-humano, pseudo-herança ...
 - *Bem*, antes de **vogal, h**, quando na pronúncia se ouve o ditongo [ãj]: bem-amado, bem-humorado...
 - *Pan, mal* antes de **vogal, h**: pan-helénico, mal-educado...
 - *Circum, inter, super*, antes de **h, r**: hiper-ridículo, inter-regional, super-homem...
 - *Co* quando tem o sentido de “a par”: co-herdeiro...
 - *Ex* quando tem sentido de estado anterior: ex-mulher, ex-primeiro-ministro...
 - *Pró* quando significa “a favor”: pró-aborto...
 - *Sob, sub* antes de **b, h, r**: sob-rodas, sub-humano, sub-bibliotecário...
 - *Sota, soto, vice, vizo* quando o segundo elemento tem autonomia: sota-almirante, soto-piloto, vice-reitor, vizo-rei...
- g. Na translineação (quando, na escrita, se separa uma palavra no final de uma linha). No entanto, esta separação deve respeitar a divisão silábica, isto é, não se pode separar elementos que pertencem a uma mesma sílaba. (Cf. Bergström e Reis, p: 34.):
 - Dígrafos: **lh, nh, gu, qu.**
 - Grupos consonânticos homossilábicos: **cl, bl, br, pl, pr, cr, gr, fl, vr, ch**...

- Sequências de vogal e consoante gráfica nasal: am, sem, en, man...
- Ditongos decrescentes: au-mentar, pa-péis, baloi-ço, retri-bui, cha-péu...
- Sequências gráficas ia, ie, io, ao, ua, eu, uo, quando em posição final átona: colo-nia, espé-cie, exerci-cio, nó-doa, tré-gua, té-nue, ambí-guo...
- Sequências de vogais e ditongos pertencentes a sílabas diferentes: do-er, co-ordenador, perdo-ar...

Nota: No entanto, separam-se duas consoantes cuja pronúncia permite distingui-las e dividi-las em sílabas diferentes.

- **Ab-dicar**, amig-**dalite**, ab-**soluto**, ad-**vérbio**, af-**ta**, des-**cer**, dis-**paro**, flores-**cer**, ad-**mirar**, dog-**ma**...
- Em dígrafos iguais: car-ro, altis-sonante, con-nosco...

Nota:

Em Espanhol, os dígrafos “rr”, “ch”, “ll” nunca se separam.

Em Português, os dígrafos “ch”, “nh” e “lh” nunca se separam.

Apóstrofo

Sinal gráfico que representa a elisão de uma vogal ou de uma sequência de letras, numa palavra, conforme *Prontuário Língua Portuguesa*, Porto Editora, 2010, p: 34.

1. Usa-se para:

- “Assinalar a supressão de uma vogal, num verso, devido à exigência métrica” (*Ibidem*):
Exemplo: Esp’rança, p’lo... (*Ibidem*, p.35.)
- “Representar a pronúncia coloquial de certas palavras” (*Ibidem*):
Exemplo: ‘tá, ‘tou, ‘inda... (*Ibidem*, p. 35.)
- “Em palavras compostas, para indicar a contração da vogal e na preposição de com a vogal seguinte” (*Ibidem*, p. 35.):
Exemplo: palha d’ aço, pão d’ alho... (*Ibidem*, p. 35.)
- “Indicar a elisão da vogal de uma palavra que precede qualquer título ou denominação em que o primeiro elemento é um artigo definido” (*Ibid*, p. 35):
Exemplo: d’ *Os Lusíadas*, n’ *A Sibila* (*Ibidem*, p. 35.)

- e. Indicar nas palavras *santo* e *santa* a supressão da vogal final quando o nome próprio começa por uma vogal (Cf. *Ibid*, p. 36.):

Exemplo: Sant'Ana, Sant'Inácio (*Ibidem*, p. 36.)

- f. Indicar a supressão da vogal de preposição ou pronome que precede uma forma pronominal ou adjetiva, escrita com maiúscula e começada por vogal (*Ibidem*):

Exemplo: d'Ele, m'O, d'Aquela (*Ibidem*, p. 36.)

Maiúscula/Mayúscula:

Sinal gráfico que serve para destacar nomes próprios (antropónimos, topónimos e etnónimos) ou outras palavras que se queira realçar, como nomes de instituições, festividades, pontos cardeais) e para marcar o início um texto, período ou verso.

Capítulo III - A importância da Expressão Escrita

1. A expressão escrita na língua materna – Português

A escrita é uma técnica que tem de ser aprendida⁷. É necessário, portanto, muito treino para que haja êxito na aprendizagem. Embora a fala seja de apreensão espontânea⁸, no entanto ela exige a mesma aprendizagem e rigor da escrita, por exemplo, em situações mais formais, mais tensas de comunicação: falar em público, numa entrevista de trabalho, etc. Para que as pessoas tenham sucesso na vida social e profissional, é necessário que haja uma boa compreensão e uma boa produção na oralidade e na escrita. Como refere Camps, “Escrever é necessário para aprender a escrever” (in Carvalho, 2005, p. 23.), mas não só, já que ler e escrever implicam que os alunos participem em atividades diversificadas quer de leitura, quer de escrita. No entanto, para se aprender o quão complexa é a escrita, é necessário que haja atividades de ensino e de aprendizagem, nas quais se introduzam “conhecimentos específicos relacionados com as particularidades dos géneros escritos que têm de ser ensinados para que possam ser aprendidos.” (*Ibidem*, p. 23.)

Por outro lado, a escrita é um instrumento de aprendizagem que ajuda a pensar, ou seja, “a competência da escrita é facilitadora do pensamento abstracto e formal” (Duarte, 2005, p. 49.) e é também uma competência que interfere no sucesso escolar e social do aluno/pessoa. Esta análise é de extrema importância não só para o aluno, mas, sobretudo, para o professor durante o estágio e depois no percurso profissional, em que este deve esforçar-se por dominar os conhecimentos sobre a língua materna para definir os objetivos de ensino e, consequentemente, de aprendizagem por parte dos alunos, de modo a obter um resultado positivo para ambas as partes. Cabe ao professor da língua materna a responsabilidade de desenvolver capacidades que permitam aos alunos o uso correto e adequado da sua língua, a fim de evitar que os discentes façam uma absorção errada da utilização da língua, já que isso acarreta consequências graves na sua formação pessoal e social. Por este motivo, a pedagogia da língua materna não pode ser vista só pelos usos da comunicação habitual, mas também pelos usos em que a língua, “flectindo-se sobre si própria, se opacifica e se torna visível” (Fonseca, 1987 (1994), p. 121.), possibilitando uma aprendizagem, “fundada numa *motivação* em que o *motivo* de interesse é a própria língua, instituída em objecto de estudo e análise e

⁷Ver no capítulo I.

⁸Ver no capítulo II, página 30, onde o assunto já foi debatido.

também de fruição.” (*Ibidem*, p. 121.) Objeto este que pode ser um jogo de manipulação lúdica e/ou intelectual da materialidade dos signos linguísticos e de todas as suas possibilidades combinatórias, como estruturas fónicas, morfológicas, sintáticas, lexicais e um jogo cognitivo, conforme afirma Fonseca, (1994, p. 121.).

Em consonância com estas ideias, o Programa de Português do décimo ano (10.º), décimo primeiro (11.º) e décimo segundo (12.º) anos dos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos defende que a “aula de língua materna deve desenvolver os mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua” (2001 e 2002, p. 2.), quer a nível da comunicação oral, quer da escrita para facilitar a integração do aluno na vida social e profissional. Os princípios da cortesia são válidos e muito importantes para a comunicação escrita, como por exemplo, ao redigir uma carta formal. Ao abordar um texto sobre uma entrevista de trabalho, a estagiária procurou consciencializar os alunos para o facto de que a linguagem oral tem determinados registos que não podem ser usados em determinadas situações e que, também, há diferenças entre a linguagem oral e a escrita, pelo que, ao escrever, o aluno deve socorrer-se de uma linguagem cuidada e de uma organização textual adequada. Sobre este ponto, salienta-se o estudo feito por Camps, citada por Carvalho, (2005, p. 14.) que afirma que “a redacção resulta da percepção de uma situação de crise na competência de escrita dos estudantes e encontra na Psicologia Cognitiva o seu principal marco de fundamentação teórica”, ou seja, há necessidade de, a partir dos resultados das produções escritas, incluindo os planos, rascunhos e texto definitivo, entrar nas operações mentais que os alunos processam. Daí serem importantes as finalidades que o aluno, ao escrever, se propõe atingir “função do texto, do seu destinatário e de si mesmo, enquanto escrevente.” (*Ibidem*, p. 14.) Este processo é moroso, mas o aluno lentamente começa a manipular o conhecimento dos esquemas textuais, dos temas sobre os quais escreve, das estratégias de resolução e verifica que estes contribuem para gerir e controlar o processo planificação, textualização e revisão, através de um esforço cognitivo.

Como foi referido, no Capítulo I, p. 19, a aquisição é algo que se obtém de forma inconsciente, enquanto a aprendizagem é um processo mais longo que exige conhecimento, obtido conscientemente, através de um ensino que requer uma explicação e uma análise. Este conhecimento consciente é conseguido na escola, o lugar de aprendizagem, já que a sua função é ensinar “o que constitui novidade e acelerar o desenvolvimento, potenciar capacidades.” (Costa, 1996, p. 65.)

Nas aulas de Português, procura-se inculir a noção de trabalho, de transposição de obstáculos que ocorrem no estudo dos diversos conteúdos, de evolução do conhecimento linguístico e das capacidades comunicativas, quer orais, quer escritas.

Relativamente à escrita, esta requer aprendizagem que exige muito treino e muita disciplina. Geralmente, aprende-se a escrever na escola, dentro de uma sala de aula, com a ajuda de um professor, mas não só. Escrever é, inicialmente, a aprendizagem de um desenho que é uma letra, com um nome; seguidamente juntam-se lentamente as letras e formam-se pequenas palavras, evoluindo mais tarde para a frase e depois para a construção de textos, que, por sua vez, se vão tornando mais complexos, exigindo muita concentração e muito exercício. Ora se a escrita é um processo, como tal requer a produção frequente de textos que devem ser organizados pelas etapas do processo da redação, com objetivos traçados, numa folha com os tópicos mais relevantes, para seguidamente as ideias serem expostas com clareza, ou seja, então, deve haver um planeamento, uma textualização, uma revisão e por fim a redação final. Apesar desta noção, a escrita não é um processo linear nem fácil. Por isso, é importante o papel do professor, o qual deve supervisionar e acompanhar com regularidade o trabalho do aluno.

Atualmente, as novas tecnologias, com toda a informação que é disponibilizada, deviam funcionar como auxiliares da prática da escrita. Oferecem uma panóplia de exercícios de prática dos conteúdos temáticos e gramaticais⁹, como a ordenação de frases, o uso da pontuação e dos conectores discursivos. Neste caso concreto facilitam a correta organização textual e o emprego da pontuação. Além disso, o professor vai também sensibilizando o aluno para a prática da escrita e da redação dos seus textos, guardando-os e procedendo mais tarde a uma nova leitura de verificação. O objetivo seria verificar a existência de concordância entre o que escreveu e a informação que queria passar para o papel, ajudando-o a apreender o processo de auto revisão. Por norma, pela sua própria competência linguística e textual, o aluno dá-se conta de que as ideias não estão, por vezes, tão claras, nem o texto tão bem construído, como ele desejaria, pelo que procede à sua reestruturação, com o uso adequado da pontuação, dos conectores discursivos e de pesquisa de novos significados, que acabam por se refletir no enriquecimento da sua capacidade de escrita a todos os níveis: aumento de

⁹<http://linguaportuguesa9ano.wordpress.com/testes-hot-potatoes/>, consultado em 30 de abril de 2012-9h55m.

<http://eb23cmat.prof2000.pt/sala/portugues/portugues.html>, consultado em 30 de abril de 2012-10h.

<http://www.educacao.te.pt/jovem/index.jsp?p=115&idArtigo=5654>, consultado em 30 de abril de 2012-10h05m.

vocabulário; produções de estruturas mais complexas; e pontuação utilizada adequadamente. O professor deve ser um profissional ativo e reflexivo, e assim “promover e aprofundar aprendizagens” (Rodrigues, 2000, p. 226.) e consequentemente o ensino dos seus conhecimentos aos discentes. Além disso ou se calhar, sobretudo, o professor tem de aliciar o aluno para o prazer da escrita. Porém, para atingir este patamar, o aluno tem também de sentir igualmente o prazer pela leitura, já que esta é um meio que favorece o enriquecimento da competência textual a todos os níveis: do léxico, do uso de pontuação correta e do uso de conectores discursivos que favorecem a coesão textual. Esta atitude reflexiva do professor na sala de aula tem de ser transmitida ao aluno para que este reflita sobre si mesmo, autoavaliando-se e, a partir deste ponto, manifeste interesse em aprender a escrever corretamente e a ter consciência de que esta competência lhe vai ser útil no futuro. E porquê? Porque reescrever um texto obriga o aluno a rever a sua produção e consequentemente a melhorar a estrutura do pensamento e da redação para que se consciencialize do erro e, assim, neste processo lento, mas eficaz, o professor conduz o discente para uma progressiva autonomização. O professor pode apresentar o processo de aquisição destas competências complementares de leitura e de escrita como um desafio, como uma meta a atingir (capacidade de planificação, auto revisão e a final textualização), sendo esta uma boa estratégia de sedução.

Observa-se que a leitura e a escrita são competências complementares e que se desenvolvem com o treino, com exercício contínuo, constituindo, portanto, um processo que ativa no aluno as informações guardadas na mente, exigindo-lhe que as estruture de forma coerente e forme frases com nexos, socorrendo-se de um léxico variado e de uma pontuação correta para conseguir passar a informação desejada ao leitor. Mas é evidente que todas estas fases devem ser acompanhadas pelo professor dentro da sala de aula, de modo a favorecer a melhoria e a autonomia do seu discente.

No entanto, esta fase de máxima importância raramente ocorre dentro da sala de aula. Por norma, o aluno redige textos em situações muito esporádicas e obrigatoriamente apenas na realização dos testes, sobretudo, nas composições. Daí que todos os responsáveis pelo ensino, sejam eles pais, professores, governos, especialistas em educação, “têm de repensar a escola como espaço educativo, de crescimento social, afectivo e cognitivo, como uma instituição promotora e estimuladora de oportunidades iguais de aprender, como um lugar em que os professores e os alunos têm prazer em estar, em trabalhar, em construir, em descobrir”. (Duarte, 1996, p. 81.)

2. A expressão escrita na língua estrangeira – Espanhol

Na aprendizagem de uma língua estrangeira, privilegia-se a oralidade, o que não significa que se relegue a escrita para um lugar secundário, apesar de que “*escribir es una actividad relativamente poco frecuente en la vida real*” (Caballero, 2001, p. 311.). Contudo, esta deve ser um instrumento de reflexão sobre o funcionamento da língua estrangeira e da língua materna, de modo a ajudar a estruturar o pensamento.

Hoje em dia, cada vez mais a escrita é um meio de comunicação imprescindível em quase todas as profissões. Não quer isto dizer que se tem de escrever como um escritor, cuja escrita tem determinadas características, até porque são poucos os que alguma vez conseguem atingir o estatuto de escritor. Mas saber escrever de forma coerente e coesa é uma competência que deve ser adquirida durante a passagem pela escola e mantida ativa, pois surgirão variadíssimos contextos, na vida real, em que será necessário redigir um texto para, por exemplo, fazer uma reclamação, um pedido, etc.

Na aprendizagem da Língua estrangeira, a escrita é, algumas vezes, esquecida como um meio de expressão para a comunicação. Isto não deveria acontecer porque ela funciona como uma aprendizagem de reforço dos conhecimentos linguísticos e escrever é “*aprender a expresar ideas y transmitir mensajes (...)*” (*Ibidem*, p. 311.)

Segundo o Programa de Espanhol, Nível Iniciação, do Ministério da Educação, aprender uma língua estrangeira não é somente a aquisição de um sistema de signos “mas, simultaneamente, os significados culturais que os signos comportam, i.e., o modo como interpretar a realidade.” (2001, p. 3.).

O Programa de Espanhol, nível continuação, do Ministério da Educação, 2002, acrescenta que, com os conhecimentos adquiridos nos anos anteriores, o aluno deve usar a Língua Espanhola de forma apropriada e fluente nas várias situações de comunicação. Estas situações de comunicação contemplam, por exemplo, a compreensão de mensagens orais e escritas veiculadas pelos órgãos de comunicação social sobre temas da atualidade. Além disso, são utilizadas outras situações de comunicação, obtidas em textos escritos sobre temas da vida quotidiana, sobre acontecimentos, sobre a expressão de sentimentos, sobre temas familiares ou de interesse pessoal, sobre temas habituais relacionados com a escola ou com as atividades de lazer. (cf. p. 8.).

Relativamente ao paradigma metodológico eleito, tem sido o comunicativo, em que o aluno é o centro da aprendizagem e que, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência, é

uma “metodologia orientada para a acção, estimulando professores e alunos para a realização de tarefas significativas que levem à utilização da língua em situações autênticas”, citado no Programa de Espanhol – Nível de Continuação 10.º ano, p. 3. Neste sentido, o aluno, no nível B1, deve saber interagir com locutores espanhóis, mesmo que tenha de solicitar esclarecimentos e repetições que facilitem a sua compreensão.

No que concerne à Compreensão Escrita, o discente deve saber ler com autonomia, compreender informações mais complexas em artigos, jornais, reportagens, seleccionando as ideias principais, como meio de ajuda à compreensão de um texto. Relativamente à Expressão Escrita, o aluno do décimo primeiro ano (11.º) deve saber escrever textos bem organizados, estabelecendo relações coerentes entre as partes do texto, sobre acontecimentos reais ou imaginários, bem como escrever cartas informais – descrevendo as suas experiências, de forma pormenorizada, exprimindo sentimentos, opiniões e desejos - e cartas formais, de acordo com as normas exigidas para esse tipo de cartas.

Como a língua escrita é um instrumento para aprender a estruturar o pensamento, deve, como na Língua Materna, ler-se muito para se adquirir uma escrita coerente, coesa e fluente. Na realidade, na aprendizagem da Língua Estrangeira, privilegia-se mais a comunicação oral do que a escrita, o que não favorece o aperfeiçoamento da Expressão Escrita. O aluno que se esforça por escrever bem na Língua Estrangeira desenvolve mais a sua competência escrita na Língua Materna, pois tem o cuidado de escrever textos pequenos, mais organizados, com coerência e coesão, por saber que não é um nativo.

Capítulo IV - O contexto da intervenção

1. A comunidade educativa

1.1. A escola

O estágio pedagógico, inserido na unidade curricular “Iniciação à Prática Profissional”, teve lugar na Escola Secundária de Rio Tinto. Esta escola está situada na freguesia de Rio Tinto, concelho de Gondomar. A maioria dos alunos reside nesta cidade, havendo, no entanto, alunos provenientes de outras freguesias do concelho, sobretudo de Baguim do Monte e de Fânzeres. Rio Tinto é uma das doze freguesias do concelho de Gondomar e representa 40% da sua população. Localiza-se na periferia da cidade do Porto, com a qual tem fortes ligações, desde os transportes públicos, metro, comboio e autocarros, centros hospitalares e demais serviços.

A organização desta escola é composta pela Direção, pelo Conselho Pedagógico e o Conselho Geral. A Escola Secundária de Rio Tinto foi criada em 1982 e funciona desde o ano letivo de 1992/93 na Travessa da Cavada Nova – 4435-162 Rio Tinto. Com a requalificação das instalações, é possível oferecer um alargado leque educativo à sua comunidade: Ensino Secundário, Cursos de Educação e Formação, Cursos Profissionais e Cursos EFA.

No decorrer deste ano letivo, 2010/2011, terminou o processo de melhoramento do espaço escolar ao abrigo do Programa do Parque Escolar, proporcionando, desta forma, novos espaços interessantes e apelativos para toda a sua comunidade. Assim, o espaço físico é constituído por dois pisos, onde se situam as salas de aula, a cantina, a biblioteca/centro de recursos, laboratórios, um auditório, sala de professores e uma sala de informática para professores e espaços exteriores com zonas arborizadas e jardins.

O número total de alunos que compõe esta comunidade educativa é de 1773, destacando-se as percentagens dos alunos que recebem apoio escolar:

- No Ensino Básico, 20,80% dos alunos estão no Escalão A e 16,24% estão no Escalão B;

- No Ensino Secundário, 19,62% estão no Escalão A e 18,51% estão no Escalão B.

(Projecto Educativo, p. 19.)

“Caracterização das famílias:

- As famílias são maioritariamente biparentais (78,46%), havendo, no entanto, ainda uma percentagem importante de famílias monoparentais (16,82%).

Situação face à profissão [das famílias]:

- Grande parte dos pais e mães (46,08%) têm ocupação profissional na área do comércio e serviços (9,00% são empresários e 37,08% são empregados). O segundo grupo mais representativo refere-se a Quadros e Técnicos, correspondendo a 13,60% da população em análise.

Um número muito significativo de pais (67,15%) tem vínculo à profissão. Ao desemprego identificado (13,15%) acresce um núcleo de casos (10,60%) cuja situação profissional é indefinida.

Habilitações académicas [das famílias]:

- Para efeitos de análise das habilitações académicas, consideram-se quatro grupos: sem escolaridade obrigatória (1,16%), com escolaridade até ao 9º ano (64,41%), com formação de nível secundário (24,23%) e com formação de nível universitário (10,20%).” (Projecto Educativo, p. 20.)

Relativamente aos professores, estes formam um total de 167, sendo 148 (cento e quarenta e oito) do Quadro, contratados são 10 (dez) e de Quadro de Zona pedagógica são 9 (nove), (Cf. Projecto Educativo, p. 19.)

Na Escola Secundária e Rio Tinto existem, ainda, cinco núcleos de estágio da Universidade do Porto, conforme o Projecto Educativo, p. 19.):

- Faculdade de Ciências: núcleo de Física e Química e de Biologia e Geologia;
- Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: núcleo de Artes;
- Faculdade de Desporto: núcleo de Educação Física;
- Faculdade de Letras: núcleo de Português/Espanhol.

A Escola Secundária de Rio Tinto é uma “instituição pública de educação e formação pertencente ao Ministério da Educação que (...) presta à sua comunidade um serviço de qualidade, qualificando os seus alunos para o prosseguimento de estudos ou para a integração no mundo do trabalho, num ambiente de humanismo e responsabilidade” (*Ibid*, 2008, p. 5.) e de grande exigência. “Garante ainda a educação de todos os cidadãos da sua comunidade ao

longo da vida”, (*Ibidem*, p. 5), “(...) assente em princípios de equidade, justiça, responsabilidade e eficiência.” (*Ibidem*, p. 5.)¹⁰

1.2. O núcleo de estágio

O núcleo de estágio era composto por duas professoras estagiárias, inscritas no Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário - Perfil Bidisciplinar Português e Espanhol. O estágio da disciplina de Língua Portuguesa decorreu sob a orientação da Professora Fernanda Delindro e sob a supervisão do Professor Doutor Belmiro Pereira. O estágio da disciplina de Espanhol esteve a cargo da orientação da Professora Cláudia Messias e da supervisão a Professora Mónica Barros.

1.3. As turmas

As turmas atribuídas para estágio foram seleccionadas pelas orientadoras, por serem turmas que, nos anos anteriores, já tinham estado em contacto com professores estagiários e com aulas assistidas. Outro motivo para esta escolha foi o facto de serem turmas que, no geral, tinham um bom comportamento, eram colaboradoras e respeitadoras nas aulas, quer entre os pares, quer com os professores.

As turmas atribuídas às professoras estagiárias foram três: duas de Português, décimo ano e décimo primeiro ano de escolaridade do ensino secundário regular e uma de Língua Espanhola, décimo primeiro ano, do ensino secundário regular. As orientadoras disponibilizaram os Projetos Curriculares das turmas, pelo que foi possível obter informações relevantes para se proceder à caracterização pormenorizada das mesmas. Com os dados obtidos foi possível utilizar estratégias e desenvolver atividades específicas que fossem ao encontro das necessidades e interesses dos alunos, com o objetivo de lecionar os conteúdos dos Programas de Português e de Espanhol - Língua Estrangeira.

1.3.1. Turmas da disciplina de Português

¹⁰ O texto elaborado sobre a caracterização da Escola Secundária de Rio Tinto teve como base de apoio o Relatório de Avaliação Externa das Escolas, do Ministério da Educação, de 10 a 11 de março de 2008 nesta Escola e do Projecto Educativo, consultados em Setembro de 2010.

A turma do décimo ano, turma J (10.º J) frequentou o curso Científico-humanístico de Línguas e Humanidades. A turma era composta por vinte e oito alunos, sendo vinte e três destes do sexo feminino e cinco do sexo masculino.

A percentagem de insucesso incidu, no ano anterior, nas disciplinas de Matemática e de Geografia e a disciplina com maior sucesso foi a de Educação Física.

No ano letivo em apreço, os alunos em apreço receberam apoio pedagógico nas disciplinas de Filosofia, de Geografia A e de Inglês. De salientar que estavam matriculados nove alunos às duas últimas disciplinas. No que concerne ao comportamento, esta turma foi avaliada em razoável e relativamente ao aproveitamento em suficiente, tendo todos os alunos transitado de ano, à exceção de três. A média das classificações do aproveitamento escolar da turma durante o ano letivo foi positiva relativamente à disciplina de Português, tendo sido de 12,2 valores no primeiro período, de 12,6 valores no segundo e de 13 valores no último.

A turma do décimo primeiro ano, turma G (11.º G) esteve matriculada no curso de Economia. Esta turma era formada por um número total de vinte e seis elementos, predominando alunos do sexo masculino (69%).

Os alunos manifestavam dificuldades a Inglês e a Matemática, motivo pelo qual tiveram, durante o ano letivo, apoio pedagógico a estas disciplinas, a fim de colmatar as necessidades e superar as dificuldades reveladas. Relativamente às disciplinas nas quais houve sucesso, são de salientar as de Português, de Economia e de Educação Física.

No geral, o aproveitamento manteve-se suficiente ao longo do ano letivo. À disciplina de Português, a média foi 11,6 no primeiro período, 12,4 no segundo e de 12,9 no último período.

No que concerne ao comportamento, esta turma foi caracterizada como sendo inconstante durante os três períodos, tendo-se destacado alguns alunos por uma atitude negativa durante as aulas. A análise global sobre o comportamento é considerada fraca nos dois primeiros períodos e suficiente no terceiro período¹¹.

1.3.2. Turma da disciplina de Espanhol

A turma do décimo primeiro ano, turma L (11.º L) pertencia à área Científico-Humanística de Línguas e Humanidades.

¹¹ Os dados sobre as turmas da disciplina de Português foram fornecidos pela Dr.ª Fernanda Delindro.

Esta turma era composta por um total de vinte e quatro alunos, sendo oito deles do sexo masculino e dezasseis do sexo feminino.

Relativamente ao anterior ano letivo, os alunos revelaram dificuldades às disciplinas de Português e de Inglês. Das disciplinas às quais os alunos obtiveram sucesso destacaram-se a de Espanhol e a de Educação Física.

De acordo com o Programa Nacional de Espanhol, esta turma tinha uma carga horária a Espanhol de sete blocos de quarenta e cinco minutos, razão pela qual os alunos tinham uma aquisição de conhecimentos a esta disciplina situada no nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

No decorrer do ano letivo, observou-se que os alunos mantinham problemas de concentração e atenção durante as aulas e falta de hábito de trabalho e de estudo contínuos, o que se manifestou significativamente nas disciplinas de Inglês e de Literatura Portuguesa. Assim, houve apoio pedagógico à disciplina de Inglês, tendo o mesmo sido reforçado/alargado às disciplinas sujeitas a exame nacional no fim do ano letivo: Literatura Portuguesa e Língua Espanhola.

No que concerne ao comportamento e aproveitamento, esta turma foi, no geral, avaliada em satisfatória. A média da disciplina de Espanhol foi de 13,56 no primeiro período, de 14,09 no segundo e de 14,59 no terceiro período.

O estágio pedagógico realizado nas três turmas foi um ótimo suporte de aprendizagem para a estagiária, já que permitiu o contacto real com os alunos numa sala de aulas e foi também um meio que facilitou a possibilidade de atingir os objetivos durante as aulas assistidas. Todos os alunos foram muito recetivos à presença das professoras estagiárias, o que facilitou a consecução das atividades incluídas nas Unidades Didáticas. Os alunos do décimo ano, turma J (10.º J), turma de Português com a qual a estagiária mais trabalhou, foram bastante participativos durante as aulas e realizavam as atividades pedidas, colaborando de forma muito simpática, e inclusive, bastante cúmplices com a estagiária. Das três turmas, salientou-se a do décimo primeiro ano, turma de Espanhol, que foi sempre bastante participativa, realizando sempre com bastante entusiasmo todas as atividades propostas. Este entusiasmo deveu-se, entre muitos fatores, ao facto de que no ensino de uma língua estrangeira o recurso a estratégias de exposição e consolidação de conhecimentos é muito variado, pois o professor socorreu-se de vídeos, relatos, programas televisivos, bandas desenhadas, canções, apresentações de PowerPoint, entre outros para poder captar o interesse dos alunos, fazendo com que tenham sido sempre eles a “dar” as aulas, sem que se apercebam

disso, inclusive os alunos que eram mais desinteressados. O ambiente de trabalho em que decorreu o estágio foi excelente¹².

¹² Os dados sobre a turma da disciplina de Espanhol foram fornecidos pela Dr.^a Cláudia Messias.

Capítulo V - Intervenção didática: a pontuação no processo da escrita

1. Metodologia

Ser professor é ensinar, ou seja, é dar aos alunos a possibilidade de crescer para a vida, através da aquisição de competências. Ser professor de línguas é dar aos alunos a possibilidade de estar num contexto que lhes permita desenvolver competências comunicativas específicas. Nas intervenções didáticas, estas competências foram desenvolvidas durante a leção das Unidades Didáticas, nas quais se estimulou os alunos a participarem oralmente e por escrito, de forma ativa, nas aulas.

Na metodologia para a realização deste estudo, recorreu-se a uma investigação detalhada, feita a partir da correção das composições que os alunos elaboraram, relativas aos temas da Unidades Didáticas. Salienta-se que, na disciplina de Espanhol, não foi possível obter as composições relativas à Unidade Didática “Ir de compras” porque os alunos não as chegaram a entregar, tendo entretanto terminado a Unidade Didática que a estagiária estava a lecionar. Contudo, das composições obtidas às duas disciplinas, a estagiária teve o cuidado de elaborar tabelas gerais onde registou os erros de pontuação mais frequentemente cometidos pelos discentes. No final do ano, depois das composições todas corrigidas e do registo dos erros de pontuação, a estagiária selecionou, a partir das tabelas gerais, cinco alunos e elaborou tabelas comparativas das composições de cada um, tendo sido possível, deste modo, identificar os principais erros de cada discente e verificar a evolução na organização textual e, sobretudo, na pontuação em cada um deles. Acresce-se que, apesar da distribuição das fichas informativas aos alunos, estes, por vezes, esqueciam-se de as levar para as aulas, o que se refletiu na realização das redações dos textos. O objetivo de fornecer fichas aos alunos foi sempre informativo e formativo. Esperou-se sempre que os alunos, depois de feita a interiorização dos conhecimentos, fossem capazes de os aplicar na sua expressão escrita.

2. Propostas didáticas

2.1. Disciplina de Português

As propostas de atividades nas aulas tiveram como objetivo a análise e interpretação de textos em prosa. No décimo ano (10.º), foram trabalhados os seguintes

textos: um sobre o tema “As Memórias”, uma memória autobiográfica, excerto do livro *Morreste-me*, de José Luís Peixoto; outro sobre o conto, *Os vizinhos*, de Mia Couto; outro sobre uma crónica, intitulada *A máquina subtil*, de José Eduardo Agualusa; e dois poemas de Luís de Camões “O dia em nasci, moura e pereça” e “Erros meus, má fortuna, amor ardente”.

No que diz respeito ao décimo primeiro ano (11.º), a professora-estagiária lecionou o texto dramático: *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett.

Na Unidade Didática sobre o texto autobiográfico, sobre as memórias, intitulado *Morreste-me*, a estagiária utilizou a memória como texto autobiográfico e a memória num contexto científico, de modo a que os alunos compreendessem as respetivas distinções. Inicialmente, explorou o significado do título do livro, explicando que, apesar de o verbo “morrer” ser intransitivo, é naquele caso particular, fletido como verbo transitivo indireto, ou seja, é intencionalmente acrescentado pelo autor o pronome pessoal “me” com a função sintática de complemento indireto, com o propósito de demonstrar a intensidade do seu sofrimento, causado pela perda de alguém que lhe era muito querido.

A estagiária explorou a etimologia da palavra “autobiografia” (do grego “auto” significa “própria”, “por si mesmo”; “bio” do grego exprime “vida”; “grafia” do grego “grafo” que designa a noção “escritura”, “registo”). Posteriormente, procedeu-se à leitura, feita pelos alunos, dos dois textos e às respetivas análises, através do preenchimento de um texto lacunar e de uma grelha feita no quadro com a participação ativa dos alunos, em que foram anotados os verbos que transmitiam a retenção de recordações na memória. Seguidamente, os alunos fizeram um levantamento de palavras e de expressões que permitissem situar o narrador relativamente ao espaço e ao momento da escrita, a fim de se estudar os deícticos de pessoa, de espaço, de tempo e social. Assim, com a abordagem da deixis social, analisou-se que a forma de tratamento (segunda pessoa do singular) entre o narrador e o seu pai era uma forma de aproximação, devido à distância que morte provocou. Enquanto o pai era vivo, o narrador tratava-o pela terceira pessoa do singular. A partir deste estudo, os alunos fizeram a leitura de um diálogo, sobre uma entrevista de emprego, em que o candidato utiliza uma linguagem inadequada ao contexto social, a fim de sensibilizar os alunos para o uso de um registo de linguagem cuidado.

Na análise do texto sobre a memória como um estudo científico, estudou-se os dois tipos de memórias que o ser humano possui:

- A declarativa – em que há uma consciência da existência de algo que apreendemos;

-A não-declarativa – em que há reprodução de uma aprendizagem de forma inconsciente, por exemplo, andar de bicicleta.

A partir do mote “A nossa memória submerge-nos com informação nova, mas pouca dessa informação é recolhida e catalogada de maneira a poder ser recuperada mais tarde.”, a estagiária pediu aos alunos que comprovassem que nas suas memórias se deu a fase de aquisição dos tempos verbais - diferenças entre o uso do pretérito perfeito e imperfeito - através de uma ficha lacunar.

Na Unidade didática sobre o conto, utilizou-se como estratégia a análise de uma campanha publicitária, sem fins lucrativos, sobre a violação dos direitos humanos no Darfur, permitindo à estagiária conduzir os alunos a estabelecer uma “ponte” de ligação com o tema do conto, *Os vizinhos*. O tema desta UD baseia-se nos conflitos étnicos, que culminam em genocídio, como no caso do Darfur. A estagiária explicou a etimologia de “genocídio”: do grego, *genus* significa “raça” + *caedere* “matar” e *etnia* deriva do grego e exprime “povo”.

A partir da análise da campanha publicitária, a estagiária questionou os alunos sobre o que lhes sugeria o título do texto, *Os vizinhos*, e responderam que pode haver “guerrinhas” entre a vizinhança, conduzindo a crimes, tal como relata a comunicação social.

Seguidamente, os alunos leram o texto e, a partir de um questionário oral, explicaram a diegese do conto. A personagem o cão com o nome sugestivo Silvester Estaline impede a consumação da tragédia.

Sendo este texto um conto, estudou-se a estrutura deste tipo de texto: a ação; a narrativa; as personagens e sua caracterização física, psicológica e social; o espaço, o tempo e o tipo de narrador. Finalmente, explorou-se, com frases do texto, a posição dos pronomes átonos na frase, a partir do estudo de uma ficha informativa.

Na UD sobre a crónica de José Eduardo Agualusa, analisou-se detalhadamente uma imagem do manual, que continha uma floresta com um caminho. A determinada altura, o caminho dividiu-se em dois e junto à imagem havia um verbete com as definições de “fado”. Os alunos tiveram de encontrar a mensagem que relacionava a imagem e a definição de “fado”, neste caso, a significação de destino. A floresta representava uma metáfora que simbolizava o lugar onde nascemos e que depois temos de desbravar, mostrando que a vida é uma aventura, um mistério. Os caminhos significavam as direções que tínhamos de escolher para dar rumo às nossas vidas e seria aqui que nos encontraríamos diante de um dilema: qual dos caminhos devíamos escolher?

Neste sentido, a estagiária interrogou os alunos sobre se alguma vez tinham tido de fazer opções na vida e responderam afirmativamente. Contaram que no final do ano anterior, nono (9.º) ano, tinha sido necessário fazer uma opção em relação à área em que se pretendiam matricular no ano seguinte.

Posteriormente, os alunos leram o texto e estabeleceram a analogia entre a imagem e o verbete com o conteúdo da crónica “Máquina subtil”, em que, numa viagem de camioneta, o autor da crónica foi interpelado por uma mulher que lhe perguntou: “Nunca estive numa encruzilhada?” Todo o texto era praticamente um monólogo da mulher sobre “encruzilhada” da vida, em que esta foi expondo os seus pensamentos em voz alta, afirmando que todos tínhamos/temos problemas e não sabíamos/sabemos as decisões que devemos tomar.

Estes dilemas provocam sentimentos de ansiedade, angústia e medo. A dada altura do texto, o autor disse “o destino é uma máquina subtil”, mostrando que o destino era uma “máquina” porque fazia girar o mundo (função da máquina) e “subtil” porque indicava que esse destino se nos apresentava de uma forma muito discreta e hábil: estava à nossa frente e nós não tínhamos a sensibilidade de nos apercebermos dele e deixávamo-lo escapar. O destino comandava a vida das pessoas, apresentava oportunidades que podíamos agarrar ou não. Muitas vezes, essas oportunidades eram/são tão impercetíveis (subtis) que escapavam/escapam à nossa sensibilidade.

No que se refere ao funcionamento da língua, a estagiária lembrou que, no texto, predominava o monólogo, através de um discurso direto que aparecia entre aspas (outra forma de apresentação o discurso direto), não obedecendo às formas mais típicas: dois pontos, mudança de linha com um travessão. E com base numa ficha informativa, a estagiária pediu aos alunos que efetuassem um trabalho do discurso direto para o indireto, procedendo às transformações necessárias.

Relativamente à poesia camoniana, a estagiária socorreu-se da audição de uma gravação dos poemas declamados, já que a leitura de um poema exigia entoação e respeito pela pontuação específica, de modo a transmitir a expressividade necessária e, assim, captar a atenção do aluno. A propósito desta questão, dizia Sophia de Mello Breyner sobre a leitura de poesia “(...) Por isso, para que a leitura em voz alta se entenda e seja bela, é necessário que a dicção seja clara, nítida, bem silabada e bem ritmada.” (Andresen, 1991, p. 186.)

A estagiária, procedendo à análise dos poemas, tentou cativar os alunos, seduzindo-os para o texto poético. Posteriormente, trabalhou com os alunos a identificação dos temas,

dos assuntos e das figuras de estilo predominantes. Finalmente, a professora identificou juntamente com os alunos aspetos da métrica e da organização estrófica do poema.

No que concerne ao funcionamento da língua, foram tratados diversos aspetos da flexão verbal, como os diferentes tempos e os diferentes modos. Assim, foram estudados tempos do presente e do pretérito, quer do modo indicativo, quer do modo conjuntivo. Foi observado o seu uso nos textos analisados, tentando relacionar as diferentes categorias linguísticas com momentos temáticos particulares dos poemas. Na análise do poema “Erros meus, má fortuna, amor ardente” foi estudado o imperfeito do conjuntivo presente no verso 10 “dei causa a que a Fortuna castigasse”.

No texto dramático *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, a estagiária analisou os pontos programáticos devidos, estudando os recursos estético-estilísticos presentes neste excerto, como a hipérbole, a metáfora, a adjetivação (dupla e tripla), as repetições, as antíteses, as apóstrofes, interjeições e comparações, bem como o recurso a determinados sinais de pontuação. Foram analisadas diversas cenas com os alunos que dramatizaram mesmo os textos, representando as falas de diversas personagens.

A professora analisou detalhadamente com os alunos a mudança do espaço que ocorreu no Ato III.

Por último, foi estudada a relação de sentimentos das personagens: Manuel de Sousa Coutinho, Madalena, Maria, o Romeiro e o Telmo.

Quanto ao Funcionamento da Língua, foram abordados aspetos fundamentais da relação da pontuação com a expressividade e ainda a adjetivação e suas diversas funções.

No que concerne a todas as Unidades Didáticas, a estagiária, além das estratégias já mencionadas, usou outras estratégias comuns a todos os temas, como a leitura expressiva, como medida de ativação de conhecimentos sobre os tópicos, de construção dos sentidos dos textos, levando os alunos à organização de informação e de reinvestimento dos conhecimentos adquiridos para manifestarem opiniões sobre os textos; questionários dirigidos; realização de fichas de exercícios; e análise das características específicas inerentes a cada texto. Além disso, a professora explorou os textos passo a passo e em conjunto com os alunos, incentivando-os a perderem o receio de exporem as suas ideias para melhor entenderem os temas estudados.

2.2. Disciplina de Espanhol

Na disciplina de Espanhol, as propostas de atividades foram muito mais diversificadas do que nas aulas de Português.

A primeira UD teve como tema as tecnologias e nela foram abordadas as vantagens e desvantagens do seu desenvolvimento, através da identificação e exploração de imagens; da descoberta de novas tecnologias, através do visionamento de vídeos; da audição de uma canção, intitulada “Amazonas”, de Pedro Suárez-Vértiz; da publicidade; e da Banda Desenhada. Nesta UD, o objetivo foi o de consciencializar os alunos relativamente à falta de respeito que existe pelo uso abusivo de determinadas novas tecnologias e, através da realização de cartazes, sensibilizar os alunos sobre a reciclagem das embalagens dos alimentos que temos dentro de casa. Estes cartazes foram expostos na entrada principal da escola para sensibilizar toda a comunidade educativa para essa questão.

Os conteúdos gramaticais estudados foram o condicional (verbos regulares e irregulares) – seu uso e formação e os sinais de pontuação colocados antes e/ou depois dos organizadores discursivos.

A segunda UD desenvolveu-se à volta do tema “Ir de compras”, pois pretendeu-se que os alunos se consciencializassem sobre o consumismo, já que, em tempos de crise económica, como a que se está a viver agora em Portugal e em Espanha, deve-se ter cuidado com os gastos e ensinar os alunos a administrar as suas mensalidades e o dinheiro que recebem pelo aniversário, Natal e Páscoa, ou seja, ensinar a poupar, tendo a professora tido a intenção de que os alunos realizassem atividades que reproduzissem ou que correspondessem a uma realidade social e do quotidiano de todos.

A estagiária desejou que os alunos desenvolvessem competências comunicativas e aumentassem os seus conhecimentos, através da aquisição de novo léxico relativo ao tema “as compras” de determinados objetos, de novas estruturas gramaticais e que, por fim, fossem capazes de expressar opiniões sobre o tema da UD. Neste contexto, abordou-se o tema dos saldos e explorou-se os pontos de vista e as reações dos alunos face à diminuição dos preços, sobretudo, das roupas, socorrendo-se a professora de um vídeo espanhol com conselhos para se evitar o consumismo nas épocas de saldos. Foi perspectivado o comportamento dos espanhóis em tal situação e pediu-se aos alunos que comparassem as duas culturas. Como seria evidente, os alunos concluíram que os comportamentos eram análogos. A estagiária exibiu um vídeo sobre a marca “Desigual”, em que os jovens seminus não se importaram de esperar horas para a abertura das portas das lojas, a fim de saírem de lá vestidos sem pagarem

nada. Ao interrogar os alunos, grande parte destes teria tido exatamente o mesmo comportamento.

Com este tema, a estagiária explorou a opinião dos alunos sobre a crise de valores e se os dias em que se celebra uma determinada data os influenciavam nas compras desajustadas face às pessoas de quem gostavam, como o “Dia de S. Valentim”.

Relativamente aos conteúdos gramaticais, a estagiária, a partir do tema “Ir de compras” pediu aos alunos que formulassem alguns conselhos para evitar o gasto excessivo de dinheiro, introduzindo as construções de Si + presente + presente (expressa costume); Si + presente + futuro (expressa possibilidade no futuro); Si + presente + imperativo afirmativo e negativo (expressa um conselho condicionado).

Na última UD, o tema foi proposto pela orientadora de estágio, Dr.^a Cláudia Messias, e deveria focar um aspeto cultural espanhol ao gosto das estagiárias: o tema escolhido pela estagiária foi o flamenco e as touradas. Este tema foi abordado de uma forma muito subjetiva, já que a estagiária “fugiu” às ideias estereotipadas que existem à volta destes temas. Para a concretização desta UD, utilizaram-se diversos materiais didáticos, como vídeos, imagens, reportagens, encenações, o programa televisivo espanhol “El hormiguero”, fotocópias, um teste sobre os conhecimentos gerais de Espanha e a canção “El toro y la luna”, cantada por Amália Rodrigues. Estes materiais foram estratégias de que a estagiária se socorreu para que os estudantes daquela língua estrangeira adquirissem a capacidade de observar os aspetos culturais - neste caso, de Espanha -, de forma a aprenderem a relativizar e a refletir sobre os seus próprios hábitos, comparando-os com os de outras culturas. Desta forma, foi promovida a interculturalidade e a aceitação de diferentes tradições.

Em algumas UD, a estagiária pediu aos alunos que redigissem composições para treinarem de forma mais extensa a EE, instigando ao uso correto da pontuação e de conectores discursivos, os quais exigem um determinado uso de pontuação e, além disso, favorecem a construção coerente e coesa de um texto.

As propostas de todas as atividades tiveram como objetivo dotar os alunos de capacidades e competências na Língua Estrangeira, sobre a Compreensão Oral e Escrita e sobre Expressão Oral e Escrita.

3. Registo das produções escritas de todos os alunos em tabelas gerais

3.1. Disciplina de Português

A estagiária optou por fazer figurar tabelas gerais no relatório, por ser uma imediata explicitação dos aspectos fulcrais do trabalho. Assim, evidenciou-se as dificuldades dos alunos, com o objetivo de mostrar a importância do uso dos sinais de pontuação na construção de um texto. e, neste caso, sem que tivesse sido sob a pressão de uma prova escrita ou outra avaliação que tivesse peso nas classificações, ou seja, as composições foram para um estudo levado a cabo pela estagiária.

A professora estagiária apontou e registou nas tabelas os resultados práticos do uso dos sinais de pontuação das produções escritas de todos os alunos, considerando que esta fase foi indispensável para o desenvolvimento do trabalho, cujo objetivo foi sempre conduzir os alunos a uma escrita mais autónoma com a aplicação dos conhecimentos adquiridos e se possível com prazer. Com esta intervenção, a professora pretendia, portanto, alcançar uma pedagogia de sucesso que fosse um estímulo para os alunos e os levasse a ultrapassar a sua visão do “lado obscuro” da escrita e, ao mesmo tempo, para que a escrita fosse encarada como um desafio para os discentes atingirem o sucesso.

Assim, as tabelas gerais constituíram um ponto de referência para a estagiária, visto fornecerem uma informação clara que se refletiu na necessidade de uma intervenção no processo de ensino-aprendizagem. Inicialmente, nas tabelas foram introduzidos todos os sinais de pontuação, como aqui se pode verificar:

Ponto
Vírgula
Dois pontos
Ponto de interrogação
Ponto de exclamação
Ponto e vírgula
Aspas
Reticências
Parênteses curvos
Parênteses retos
Travessão
Hífen

A estagiária salienta, porém, que depois, nas tabelas gerais, excluiu alguns sinais de pontuação – ponto e vírgula, reticências, parênteses curvos e retos, travessão e hífen – porque os alunos nunca se socorreram deles, o que fez supor que poderia refletir alguma insegurança e também pouco conhecimento científico em relação ao seu uso.

No ano letivo 2010/2011, que serviu de base ao estudo que, agora, e se apresenta e durante o qual todas estas estratégias foram testadas e implementadas, a professora esforçou-se sempre por motivar os seus alunos, apelando à sua criatividade e imaginação e fomentando a confiança em si próprios e nos seus trabalhos. Todos estes fatores se revelaram fundamentais para o interesse e participação manifestados pelos discentes nas aulas ao longo desse período de estudos.

Seguidamente, apresentam-se as tabelas gerais onde se pode fazer uma análise sobre a forma como os alunos utilizam os sinais de pontuação.

A pontuação – 10.º J						
“Uma memória sobre a minha vida”						
	Ponto (.)	Vírgula (,)	Dois pontos (:)	Ponto de interrogação (?)	Ponto de exclamação (!)	Aspas (" ") («»)
Alunos						
A3		Usa: - Antes da copulativa “e”; Não usa: - Antes de um gerúndio; - Depois de um conector discursivo.				
A4	No primeiro parágrafo devia usar ponto no fim de um período para não o tornar grande.	Não usa: -Para isolar o vocativo; -Com conectores discursivos; - Num advérbio de afirmação “sim” independente.				
F1	Usa muitos parágrafos.	Usa: -Entre o sujeito e o predicado; - Antes da coordenada copulativa “e”; 	Usa bem este sinal para introduzir o discurso direto.	Usa bem.	Usa bem.	Usa: -Para introduzir o discurso direto; - Para um estrangeirismo “set’s” Não usa para os restantes estrangeirismos.
D3	Não usa no segundo parágrafo, em que a primeira frase já tinha o sentido completo.	Não usa: - Antes da conjunção “pois”; - Depois de conectores discursivos;	Não usa: - Depois de uma apresentação a que se seguia uma enumeração e noutra, a que se seguia uma explicação;			
J2		Não usa: - Depois do vocativo; Usa: - Entre o verbo e o				

		complemento direto;				
--	--	------------------------	--	--	--	--

A pontuação – 10.º J						
Camões: “Erros meu, má fortuna, amor ardente”						
Erros	Ponto (.)	Vírgula (,)	Dois pontos (:)	Ponto de interrogação (?)	Ponto de exclamação (!)	Aspas (“ ”) (« »)
Alunos						
A1		Não usa: - Com conectores discursivos; - Para isolar operadores para corrigir, exemplificar ou explicar o que se está a dizer “por isso”. Usa: -Numa oração completiva;				
A2		Não usa: - Com conectores discursivos;				
A3		Usa: - Entre o verbo e o seu complemento.				
A4		Usa: - Antes da conjunção copulativa “e”; - Entre o sujeito e o predicado.				
F1		Não usa: -Com um conector discursivo; -Antes de como. Usa: -Antes da conjunção copulativa “e”; -Numa enumeração sem nexos “Causou grande dor ao sujeito, e o sujeito sentiu-se que, acha que não...” ;				

		-Entre “(...) não há esperança, no amor (...)”				
B1	Não usa: - Para fazer um parágrafo.	Não usa: -Com conectores discursivos.	Não usa para: - Fazer a apresentação de uma enumeração.			
C1		Usa: - Entre o sujeito e o predicado.				
C2		Usa: - Entre o sujeito e o predicado. Não usa: - Com conectores discursivos.				Não usou ao fazer uma citação do poema.
C3		Não usa: -Com conectores discursivos; - Com conjunção conclusiva “assim”.				
C4	Não usa: - Entre o primeiro e o segundo parágrafo.					
D1	Só usa uma vez no texto todo.					
D2	Não usa: - Na conclusão do texto.	Não usa: -Com conectores discursivos. Usa: - Antes da conjunção copulativa “e”.				
D3		Usa: - Numa relativa restritiva. Não usa: - Com conectores discursivos.				
H1		Não usa: - Com				

		conectores discursivos.				
I1	Não usa: - No fim de uma oração de sentido completo.					
J2	Não usa: - No fim de uma oração com sentido e na conclusão.					

A pontuação - 10.º J						
“O papel do cão”, no conto <i>Os vizinhos</i> , de Mia Couto						
Erros	Ponto (.)	Vírgula (,)	Dois pontos (:)	Ponto de interrogação (?)	Ponto de exclamação (!)	Aspas (“ ”) (« »)
Alunos						
A7	Não usa: -No fim de uma oração com o sentido completo.	Não usa: -Antes da conjunção adversativa “mas”.				
F1	Usa muitos parágrafos.	Usa: - A preposição “entre” entre vírgulas; - Quando devia usar dois pontos “O cão chamava-se Silvester Estaline, (...)”.	Não usa: - Para uma explicação “O cão chamava-se Silvester Estaline, Silvester de Stalone, era um cão forte (...) e Estaline (...)”.			
C1		Usa: - Entre o sujeito e o predicado.				
C2	Não devia fazer ponto parágrafo entre o terceiro e quarto parágrafo.	Usa: - Mas devia usar a conjunção copulativa “e”. Não usa: - Conector discursivo.				
C3		Não usa: - Com conector discursivo; - Com a conjunção conclusiva “assim”.				
C4		Não usa: - Antes do gerúndio.				
D1	Devia fazer parágrafo na última oração do texto.					
D2	O segundo parágrafo é muito extenso, pelo que devia usar um ponto no					

	fim do primeiro período do segundo parágrafo. Não faz parágrafo no último período.					
D3		Não usa: - Antes de um verbo no gerúndio.				
P1		Não usa: - Com o advérbio de afirmação “sim” que está independente na frase.				
R1	Escreveu o texto num só parágrafo.					

A pontuação – 10.º J						
“Os vizinhos”						
	Ponto (.)	Vírgula (,)	Dois pontos (:)	Ponto de interrogação (?)	Ponto de exclamação (!)	Aspas (“ ”) (« »)
Alunos						
C1	Não devia usar ponto entre o primeiro e segundo parágrafo e o quarto e o quinto.					
J1		Usa: - Entre o sujeito e o predicado; - Antes da conjunção copulativa “e”. Não usa: - Com expressões que exemplificam; - A conjunção “pois”; - Com o conector discursivo “Na minha opinião”.				
V1	Composição composta por um único ponto parágrafo.					

A pontuação 11.º G						
Frei Luís de Sousa, de Almeida Garrett						
	Ponto (.)	Vírgula (,)	Dois pontos (:)	Ponto de interrogação (?)	Ponto de exclamação (!)	Aspas (" ") (« »)
Alunos						
A3		Usa: - Antes da conjunção copulativa “e”.				
C1		Não usa: -Antes da conjunção “pois”.				
E1		Usa: - Entre o sujeito e o predicado.				
F1		Não usa: -Com conector discursivo.				
H1		Usa: - Entre o sujeito e o predicado.				
J3		Usa: - Antes da conjunção copulativa “e”.				
M1	Não usa o parágrafo para fazer a conclusão do texto.	Usa: - Antes da conjunção copulativa “e”.				
M2		Não usa: -Com conectores discursivos.				
M3	Não usa no fim de uma oração de sentido completo.					
V1		Não usa: -Com conector discursivo. Usa: -Antes da conjunção copulativa “e”.				

3.1.1. Análise das tabelas gerais de Português

A estagiária lecionou nas turmas do décimo ano, turma J (10.º J) e do décimo ano, turma G (11.º G) à disciplina de Português e aplicou as propostas relacionadas com o tema do seu trabalho, ou seja, pediu, em todas as Unidades Didáticas, que os alunos redigissem uma composição relacionada com os temas de cada UD - “Uma memória da minha vida”, “Erros meu, má fortuna, amor ardente”, “O papel do cão” e “Os vizinhos” -, com o objetivo de recolher material para trabalhar a pontuação, estimulando a escrita.

A estagiária debruçou-se sobre a pedagogia da escrita por ter verificado que alguns alunos tinham necessidade de aperfeiçoar as diversas competências da prática da língua, na sala de aula, sobretudo a da língua escrita, através de uma consciencialização e de um treino intencionais.

No panorama da pedagogia da escrita, inseriu-se a produção dos alunos das turmas do décimo ano e do décimo primeiro ano do secundário da disciplina de Português. A estagiária selecionou alguns alunos, da turma do décimo ano, turma J (10.º J) - turma de Português na qual lecionou mais aulas - que demonstraram maior esforço para adquirirem uma expressão escrita coesa e coerente. O tema da composição pedido à turma foi “Uma memória da minha vida”, pois a Unidade Didática inseria-se neste contexto do Programa de Português. As redações foram entregues à professora-estagiária que as corrigiu, assinalando os erros e devolvendo-as posteriormente para que os alunos as reformulassem. Como a escola é um lugar “não só da iniciação mas também do treino e consolidação de uma aprendizagem” (Fonseca, 1994: p. 151.), o professor-estagiário propôs aos discentes que reescrevessem as redações, com a intenção de os consciencializar para os erros e, deste modo, conduzi-los a uma consolidação dos conhecimentos adquiridos. Os alunos tomaram conhecimento das dificuldades, através das observações que a professora assinalou em cada composição e que reforçou oralmente aquando da entrega das suas produções.

Durante as correções, a estagiária elaborou umas tabelas gerais, onde fez as anotações do uso incorreto dos sinais de pontuação de todos os alunos das duas turmas de Português e da de Espanhol.

O primeiro resultado a mencionar sobre a análise das tabelas foi que os alunos demonstraram muitas dificuldades no uso do ponto e da vírgula. Contudo, convém realçar que o facto de não haver nenhuma observação nas colunas respeitantes aos sinais de pontuação - o ponto de exclamação, reticências, dois pontos e ponto e vírgula -, não significa que os alunos

os usaram corretamente. Presume-se que haverá alguma insegurança quanto à utilização destes sinais de pontuação. Esta insegurança resulta talvez da falta de noção de que é mais importante ganhar consciência sobre o sentido e função da pontuação do que a memorização das suas regras e/ou porque durante o Ensino Básico o aluno é condicionado na utilização destes sinais de pontuação, a fim de evitar equívocos no texto em prosa. A sua exploração, neste nível de ensino, dá-se mais em textos que sejam diálogos, em que, nestas circunstâncias, os discentes usam corretamente estes sinais de pontuação.

Por outro lado, assinala-se com alguma pertinência que os manuais não exploram profundamente este conteúdo gramatical. Por exemplo, no manual do décimo ano (10.º), *Entre Margens 10*, adotado nesta escola, só há uma pequena abordagem à pontuação no capítulo três, o que revela que não se dá a devida importância a este ponto do funcionamento da língua.

A estagiária empenhou-se em esclarecer os alunos sobre o facto de que, na escrita, não se pode utilizar uma linguagem característica do discurso oral. A escrita é também um importante meio de comunicação, mas tem especificidades que exigem uma linguagem muito cuidada e em simultâneo um discurso muito bem organizado, com o uso correto das marcas da pontuação. Incutiu-se também nos alunos a noção de que “comentar um texto é ir refletindo, pouco a pouco, no porquê do que está escrito, e fazê-lo (...) de acordo com os conhecimentos que possuímos e também com a nossa própria experiência (...).” (Figueiredo & Belo, 1999, p.11.). Quer isto dizer que o aluno devia ordenar as observações contidas no texto, por fases/partes para evitar a confusão de ideias; como por exemplo, devia evitar repetições ou omissões que possam contribuir para obscurecer o sentido do texto, conforme Figueiredo e Belo (1999).

Seguidamente, verificou-se também a necessidade de promover, junto dos alunos, a importância do ato de reler as suas produções finais, na medida em que ajuda muito a reformular as ideias e consequentemente a aperfeiçoar a expressão escrita. Essa falta de hábito de releitura das próprias produções escritas foi reconhecida pelos discentes, tendo estes confirmado que embora tal procedimento tenha sido aconselhado, no contexto escolar, nunca foi muito exigido.

Antes da reformulação e aperfeiçoamento do texto, a professora-estagiária teve em conta outras competências que, do seu ponto de vista, eram mais pertinentes e prementes na correção, de maneira a que o aluno evoluísse na sua aprendizagem: propôs aos alunos, cujos

perfis refletiam mais dificuldades, a reformulação das composições, com base nas fichas informativas (Cf. Anexo 2, números 1, 2 e 3).

O processo desenvolvido com F1, discente selecionado por revelar mais dificuldades, foi lento, mas produtivo porque o aluno tomou consciência de determinados erros e assim a docente conseguiu ativar os mecanismos de autocorreção e o autoaperfeiçoamento. O objetivo a atingir, nesta primeira fase, foi o da motivação do aluno para que progressivamente melhorasse a construção de um texto, ou seja, que construísse um texto coerente e coeso. Este percurso foi feito por etapas, para o aluno sentir, no fim de cada fase, que tinha progredido e ultrapassado obstáculos e, deste modo, entrar na etapa seguinte cada vez mais motivado.

Como o objetivo principal era que os alunos chegassem à construção de um texto não só sem erros ortográficos, mas também com o uso correto dos sinais de pontuação, sobretudo da vírgula, e também dos organizadores do discurso, muitos deles precedidos ou intercalados de/com vírgulas, a estagiária, então, distribuiu aos discentes três fichas informativas: uma, com os sinais de pontuação mais usados, de modo a simplificar a interiorização dos seus usos; outra, sobre os conectores discursivos; numa última fase, uma ficha informativa só com o uso da vírgula. (Anexos 2, número 1, 2 e 3).

3.2. Disciplina de Espanhol

A estagiária teve o cuidado de construir as presentes tabelas gerais, com um duplo objetivo: assinalar os erros mais frequentes no uso dos sinais de pontuação e o não uso de alguns desses sinais, sendo este último transversal a quase todos os alunos, ao escreverem uma composição. Salienta-se que na disciplina de Espanhol, as composições foram redigidas num clima de maior descontração, por serem aulas com recurso a materiais didáticos mais apelativos, como a canção.

A professora-estagiária registou nas tabelas os resultados práticos dos erros de pontuação das produções escritas de todos os alunos, considerando que este trabalho constituía uma etapa indispensável do seu interesse como docente, porque conseguiu verificar os resultados do estímulo dado aos alunos, tendente a provocar uma escrita autónoma e consciente, independentemente do contexto em que se encontrem os discentes.

Acresce que apenas foi possível fazer o registo das produções escritas de todos os alunos, na composição de “El toro y la luna”. As outras composições estavam relacionadas com o tema da aula, “A ecologia”, porém, cada aluno escreveu de acordo com o subtema que

este tema geral encerrava. A outra composição foi pedida a alguns alunos, mas foi resultado de uma aula lecionada pela orientadora, razão pela qual apenas existe uma tabela geral.

À semelhança do que foi feito na disciplina de Português, a professora elaborou uma tabela onde constavam todos os sinais de pontuação, como aqui se pode verificar:

Punto (.)
Coma (,)
Dos puntos (:)
Punto de interrogación (?)
Punto de exclamación(!)
Punto y coma (;)
Comillas (“ ”)
Puntos suspensivos (...)
Paréntesis curvos ()
Paréntesis rectos []
Raya -
Guión -

Ressalva-se, porém, que depois, na tabela geral, se excluiu alguns sinais de pontuação – ponto e vírgula, reticências, parênteses curvos e retos, travessão e hífen – porque os alunos nunca se socorreram deles, o que se supunha que poderia refletir alguma insegurança e também pouco conhecimento relativamente ao seu uso.

Neste estudo, a professora traçou um trajeto que os alunos percorreram durante o ano letivo, em que a docente tentou desbloquear os obstáculos que os alunos colocavam em relação à produção escrita, partindo do princípio de que se os discentes criassem hábitos de escrita estariam a construir oportunidades para o aprofundamento da competência e para o combate ao insucesso, obtendo, assim, um resultado escolar muito satisfatório.

A pontuação – 11.º L						
“El toro y la luna”						
Errores	Punto (.)	Coma (,)	Dos puntos (:)	Puntos de interrogación (¿?)	Puntos de exclamación (¡!)	Comillas (“ “) (« »)
Alumnos						
A1		No usa: -Antes de la conjunción adversativa “pero”.				
A2		No usa: -Cuando la oración subordinada está al inicio de la frase, o sea, en posición invertida “Quando llega la mañana (...)”.	No usa: - Para hacer la presentación de la personifica- ción.			
L1		No usa: -Antes de la conjunción “pues”; - Con conectores discursivos: “en este caso” debía estar entre comas.				
M1		No usa: -Antes de la conjunción adversativa “pero”; - con la locución explicativa “por eso” entre comas.				
MP1		No usa: -Antes de la conjunción adversativa “pero”; - En la locución explicativa “por eso” no está entre comas.				
R1		Usa: -Entre el sujeto y el predicado.				No usa: - En la expresión del autor “casta valiente”
S1		No usa: -Para ejemplificar “por ejemplo”.				
S2		No usa: -Antes de la conjunción adversativa “pero”.				

		Usa: -Antes de la conjunción copulativa “y”.				
--	--	--	--	--	--	--

3.2.1. Análise da tabela geral de Espanhol

A professora-estagiária lecionou na turma do décimo primeiro ano, turma L (11.º L) à disciplina de Espanhol e aplicou as propostas relacionadas com o tema do seu trabalho, tendo solicitado que os alunos redigissem uma composição relacionada com os temas de cada Unidade Didática: “A tecnologia”, tema que foi desenvolvido até à reciclagem dos resíduos domésticos, subtema a partir do qual os alunos escreveram os seus textos, tendo em conta as várias perspetivas da reciclagem; o aspeto cultural e intercultural em “El flamenco y el Toreo”, tendo, os alunos, redigido uma pequena composição sobre a canção “El toro y la luna”; e, por fim, não tendo sido possível os alunos redigirem uma composição sobre o tema “Ir de compras”, a professora pediu a alguns deles que escrevessem uma redação sobre o tema de uma aula dada pela orientadora, a fim de recolher material para analisar o uso da pontuação nas produções escritas.

Na língua estrangeira, os alunos usavam uma linguagem mais contida na escrita, devido ao facto de a não dominarem. Redigiam por isso composições curtas, por terem consciência de que possuem um léxico reduzido. Salienta-se que, nesta turma, a docente se esforçou por explicar que a linguagem usada num discurso oral é diferente da do discurso escrito, pelo que deviam socorrer-se de palavras mais cuidadas, dentro das já estudadas nas leituras de alguns textos. Apesar do empenho da estagiária, observou-se que alguns alunos melhoraram a produção escrita, porém, a maior parte não usou uma estrutura organizada do texto. Tal como na disciplina de Português, no que concerne à pontuação, os alunos demonstraram dificuldades quanto ao uso da vírgula, mas socorrem-se mais do ponto, devido ao facto de escreverem frases curtas, o que é uma vantagem, pois ajuda-os a não dispersarem as ideias.

A estagiária, à semelhança da disciplina de Português, promoveu junto dos alunos a importância da leitura do produto final, explicando que este ato ajuda muito a reformular as ideias e a melhorar as produções escritas.

4. Uma proposta de correção

As propostas de correções que a estagiária pretendia colocar em prática durante o ano letivo não puderam decorrer pelos motivos anteriormente explanados¹³. Estas propostas de correção foram baseadas num processo de aprendizagem progressivo e lento. Efetivamente, propôs-se aos alunos que refizessem as composições, tentando, com a ajuda das fichas informativas¹⁴ sobre a pontuação e organizadores do discurso, melhorar os seus textos.

Como já foi referido na página 88 deste relatório, a estagiária procedeu ao registo em tabelas gerais dos erros mais praticados pelos alunos. Seguidamente, a partir das tabelas gerais, foram seleccionadas as composições de alguns alunos que foram registadas em tabelas comparativas, a fim de se verificar o trabalho desenvolvido pelos discentes¹⁵ que apresentavam lacunas evidentes em relação à pontuação. Embora tenha havido um trabalho aprofundado com este grupo pré-seleccionado, devido ao contacto descontinuado com a turma, a metodologia faseada até ao fim do ano letivo só foi possível com um aluno seleccionado pelo perfil de dificuldade que apresentava.

Assim, a estagiária verificou que o aluno F1 manifestava dificuldades em colocar em prática o que tinha aprendido, devido mais à falta de consciencialização das etapas de construção de um texto e do sentido e da função da pontuação do que à memorização das regras. A estagiária, com os resultados do seu estudo, foi sentindo a necessidade urgente de introduzir alguns conceitos e de encarar as etapas de produção escrita como um desafio que exige trabalho, transposição de obstáculos, progressão do conhecimento linguístico. Este desafio foi sentido pela estagiária e pelo aluno como um obstáculo a transpor, tendo sido o seu resultado um aspeto positivo que se revelou aliciante para ambas as partes.

Por todos os motivos apresentados, a estagiária expõe seguidamente o trabalho realizado com o aluno F1 que foi manifestando algum progresso dentro de alguma limitação das suas capacidades de trabalho e assinalou as etapas necessárias a percorrer até alcançar os objetivos de sucesso propostos.

¹³ Ver a explicação na página do Resumo do Relatório.

¹⁴ Anexos 2.

¹⁵ Verificar as tabelas comparativas desde a página 106 até à página 135.

“Uma memória nossa...”

(Primeira versão)

A minha memória mais convicente, mais divertida e com mais adrenalina, foi nas férias de Verão de 2010.

Tinha acabado de tirar um curso técnico de música, mais precisamente de DJ.

Fui comprar uma mesa de mistura, mixvibes USB DJ Control MP3 e uma Pioneer. O meu pai disse para estima-las, porque foram muito caras.

Quando comecei a usa-las, e a estuda-las, passei a fazer gravações de CD's piratas, com música.

Quando recebi a lisença de DJ, fui comprar as músicas para “mixar” aos meus “set's”.

Criei 5 “Set's” de 1 hora e 33 minutos.

Quando já estava bem a mexer na mesa, fui de férias com os meus pais para o Sul, mais precisamente leiria, na Nazaré.

Então foi aí que começou a minha memória.

Durante 2 dias passei na praia com os meus amigos de férias.

Então quando eu contei-lhes que era DJ, eles quiseram que eu toca-sse na colónia de férias, para todos os moradores.

Euficei bem, porque a vida de um DJ é assim, a noite é a praia deles.

Então eu disse: “Ok! Vamos lá!”

Nessa noite, 1 hora antes do concerto, fui preparar a sala de espectáculos.

Liguei tudo bem ligado, todos os CD's tavam em ordem, o portátil estava em ordem.

Quando começaram a entrar, ficei um bocado nervoso. Mas eu já sabia que era assim por isso, pego no microfone e digo: “Como é que é? Façam barulho!”, pus a música a rolar e toda a gente a dançar e gostar.

Era só malta jovem. Algumas já eram de quarenta anos, e outras ainda tinham entre os 10 e 13 anos.

Mas era um concerto, todos entravam.

Tocei durante 2 noites na colónia, foi muito bom.

Mas durante o dia virem ter comigo, e pediram-me para fazer DJ num bar da praia.

Era um bar-discoteca, cheio de animação, e de raparigas bonitas, então não se fala.

Fui tocar para lá, e toda a gente gostou, e aplaudiu, a pedir o meu número, etc.

Foi um sonho, pela primeira vez fui tocar a um bar-discoteca.

E agora daí em diante, eu aqui no porto, vou tocar a uma discoteca e nas férias no Bar á noite.

Esta é a minha melhor memória.¹⁶

Análise da Composição:

Erros detetados:

Morfológicos:

- O aluno não se recorda dos tempos verbais, como o pretérito Imperfeito do Conjuntivo e, por isso, escreve “toca-sse” em vez de “tocasse”.
- As palavras «convicente», «começei», «lisença», «ficei», «tocei» «tavam» estão mal escritas: o aluno não interiorizou que o “c” antes das vogais “e” e “i” se lê /s/, o que se traduz nos erros “ficei” e “tocei”, pois lê /k/;
- O aluno não interiorizou que os nomes próprios se escrevem com maiúsculas, porque se referem a um determinado ser, pessoa ou identidade únicos;
- Usa o plural com siglas “CD’s”;
- Escreve os numerais em algarismos e não por extenso;
- Quanto à palavra “a”, deve acentuá-la com o acento grave, pois trata-se de uma crase (contração da preposição “a” com o artigo definido feminino e pronome demonstrativo aquele/a/es/as) e que em português o acento grave só se usa em dois casos: **à** e **àquele**;

Sintáticos:

- O aluno não interiorizou este aspeto da flexão verbal o que provoca um erro da estrutura da frase na conjugação pronominal, isto é, escreve “toca-sse” em vez de “toca-se”;
- Com a preposição «para» o pronome vem antes do verbo, por exemplo, *“O meu pai disse para estimá-las” e devia ser “O meu pai disse para as estimar.”;
- Relativamente à pontuação, visível através da mancha gráfica do texto, o aluno faz sempre parágrafos no fim de cada frase completa. Socorre-se de vírgulas, utilizando-as incorretamente algumas vezes;
- Usa a conjunção copulativa “e” no início de uma frase;

¹⁶ Esta composição está também incluída, no anexo 1, na página 112.

- O aluno utiliza o verbo conjugado, mas esquece-se do seu sujeito depois de um parágrafo. “Mas durante o dia «vieram» ter comigo (...)”. No português a terminação do verbo indicar a pessoa, mas talvez o aluno pudesse explicitar melhor o sujeito.
- O aluno tem uma sintaxe nem sempre muito organizada, misturando, por vezes, narrativa e discurso direto, sem as devidas marcas introdutórias

Lexicais:

- Reduzida variedade lexical: não usa sinónimos e repete palavras, por exemplo, “mexer”, “férias”, “ficei”
- Usa expressões orais: «Era só malta jovem», «então aí não se fala», «pego no microfone»; «segurei no microfone»;
- O estrangeirismo (anglicismo) “Sekate” tem erro ortográfico;
- Uso da expressão “rolar” deve estar entre aspas;
- Não usa aspas com estrangeirismos, como em “DJ” e em termos técnicos como “mixvibes”.

Textuais

- O aluno usa o parágrafo quando as ideias ainda são as mesmas;
- O aluno faz a introdução, desenvolvimento e conclusão que se verifica através do uso dos parágrafos. A conclusão foi feita através de uma frase bem estruturada: «Para terminar, esta foi uma experiência maravilhosa e muito marcante para mim, já que a guardo como a minha melhor memória
- Por vezes, dá continuidade ao seu discurso sem mencionar o sujeito ao qual se refere, como por exemplo na frase “Quando começaram a entrar”.

Discurso

- No discurso não há clareza nem harmonia na exposição das ideias, visto que o aluno usa uma escrita totalmente coloquial e pouco coerente ao longo do texto: o seu discurso escrito aproxima-se da oralidade, sendo o emprego excessivo de parágrafos e de vírgulas o espelho dessa tendência. Inicia uma nova oração sem mencionar o sujeito ao qual se refere;
- Não usa conectores discursivos para organizar o texto.

Na aula seguinte, a estagiária entregou ao aluno F1 a composição e explicou-lhe que no português:

- O grafema /c/ junto de das vogais “e” e “i” se lia /s/, logo ele não tinha escrito “toquei”, mas “tocei” e que na leitura se lia “tossei”; o mesmo aconteceu com “ficei” que se lia “fissei” e não “fiquei”;
- Não existe nenhuma palavra monossilábica que comece por dois “ss” e que o pronome pessoal com a função sintática de complemento direto se escreve só com um “s”, pelo que na palavra “toca-sse” se deveria escrever, quanto muito, “toca-se”. No entanto, não era o presente do indicativo que o aluno queria utilizar, mas o imperfeito do conjuntivo, ou seja, o discente escreve “toca-sse” e queria escrever “tocasse”.

Proposta de correção:

Primeira fase:

- A estagiária propôs uma correção faseada para que o aluno fosse interiorizando os conhecimentos adquiridos e, deste modo, aperfeiçoando a sua escrita. Assim, indicou “os passos” que o aluno devia dar e nesse sentido:

- Começou por pedir ao aluno que fizesse a correção da flexão verbal sobretudo, a diferença entre a forma pronominal “se” e o morfema “sse”, desinência do pretérito imperfeito do conjuntivo;
- Pediu também ao aluno que reescrevesse a frase que continha a palavra “toca-sse” na negativa “não tocasse”, para que o aluno se apercebesse da forma flexional: “(...) eles não quiseram que eu tocasse”;
- Como trabalho de casa, aconselhou que o aluno consultasse o dicionário e corrigisse todos os erros ortográficos assinalados a vermelho e que conjugasse o pretérito imperfeito do conjuntivo;
- Pediu ao aluno que tentasse reconstruir o texto, de modo a que a sua leitura fosse mais harmoniosa, evitando, por exemplo, as repetições das conjunções temporais “quando” e “então”; solicitou igualmente que refizesse as frases, suprimindo alguns pronomes pessoais com a função sintática de sujeito, uma vez que, no português, a terminação do verbo indica a pessoa a que se refere.

Uma memória nossa...

(Segunda versão)

A minha memória mais convincente, mais divertida e com mais adrenalina, foi nas férias de Verão de 2010.

Tinha acabado de tirar um curso técnico de música, mais precisamente de DJ.

O meu pai ofereceu-me uma mesa de mistura, “mixvibes USB DJ Control MP3” e uma “Pioneer” e disse-me para as estimar, porque foram muito caras.

A partir do momento que comecei a usa-las, e a estuda-las, passei a fazer gravações de “CD” piratas, com música.

Entretanto recebi a licença de “DJ” e comprei as músicas para misturar aos meus “set’s”, criando cinco “set’s” de uma hora e trinta e três minutos. Com o tempo, Comecei a sentir-me mais seguro a trabalhar com a mesa de mistura.

Finalmente, as férias chegaram e fui com os meus pais para o Sul, mais precisamente Leiria, na Nazaré. A partir deste momento começou a minha aventura que hoje guardo como uma das minhas melhores recordações.

Os dois primeiros dias foram passados na praia com os meus amigos a divertirmo-nos muito, por exemplo, a jogar à bola e a nadar.

Um dia enquanto estávamos deitados na areia a secar-nos, contei-lhes que era “DJ”. Ficaram entusiasmados e quiseram que eu tocasse na colónia de férias, para todos os moradores. Gostei da ideia e aceitei o convite com muita satisfação e disse-lhes “Ok! Vamos lá!”

Nessa noite, uma hora antes do concerto, preparei sala de espectáculos, liguei e verifiquei as instalações eléctricas e coloquei todos os “CD” e o portátil em ordem. Entretanto, as pessoas, de todas as idades, começaram a chegar e eu fiquei um bocado nervoso. Mas eu já sabia que era assim por isso, peguei no microfone e disse “Como é que é? Façam barulho!”, pus a música a “rolar”, as pessoas começaram a gostar e não pararam de dançar. Foram duas noites muito loucas e eu nem queria acreditar naquilo que estava a viver.

Num desses dias, uns fulanos vieram ter comigo, e pediram-me para fazer de/ser DJ num bar da praia. Era um bar-discoteca, cheio de animação, e de raparigas bonitas...

Quando comecei a colocar a música, toda a gente gostou, aplaudiu e pediu que repetisse número, etc.

Foi um sonho, pela primeira vez fui tocar a um bar-discoteca.

Agora, aos fins-de-semana, aqui no Porto, costumo ir tocar a uma discoteca e durante as férias vou para um bar todas as noites.

Segunda fase:

A partir das alterações sugeridas, a estagiária pediu ao aluno que organizasse o texto tendo em conta a pontuação. Para isso, deveria consultar a ficha informativa sobre a pontuação (o uso da vírgula) e o uso de conectores discursivos e, por outro lado, tentar enriquecer o léxico.

Salienta-se que na composição que se segue constam as correções da estagiária.

“Uma memória nossa...”

(Terceira versão)

Para começar, vou contar a minha memória mais convincente (emocionante), mais divertida e com mais adrenalina que vivi nas férias de Verão de 2010.

Há muito tempo que queria fazer um curso de técnico de música, mais precisamente de «DJ», e o meu pai deixou-me frequentá-lo neste Verão, o que me deu muita alegria e onde aprendi coisas novas e muito interessantes.

No fim do curso, o meu entusiasmo era tanto que pedi ao meu pai uma mesa de mistura, “mixvibes USB DJ Control MP3” e uma “Pioneer” (como foi corrigido a computador estas palavras deviam estar em itálico, mas aceito assim uma vez que o aluno numa aula ou num teste não vai usar o computador e, por isso, tem de usar as aspas) e ele ofereceu-mas, recomendando-me que as estimasse porque foram muito caras.

Quando comecei a usa-las e a estudá-las, passei a fazer gravações de “CD” piratas, com música. Entretanto, recebi a licença de DJ e comprei as músicas para misturar aos meus “set’s”. Criei cinco “set’s” de uma hora e trinta e três minutos. Passado pouco tempo, já me sentia mais à vontade a trabalhar com a mesa e o meu entusiasmo aumentava.

Finalmente, chegou o dia de ir de férias: fui com os meus pais para o Sul, mais precisamente Leiria na Nazaré e foi aí que começou a minha melhor aventura, uma memória que guardo com muitas saudades, pela alegria que senti.

Os primeiros dias foram passados na praia com os meus amigos de férias: entre nadar, jogar à bola e correr pela praia, fomos contando uns aos outros as nossas peripécias do ano que tinha passado e, então, disse-lhes que era “DJ”. Ficaram muito contentes e pediram-me que tocasse, à noite, na colónia de férias para todos os moradores. Agradou-me muito a ideia porque a vida de um DJ é assim, a noite é a praia deles e disse: “Ok! Vamos lá!”

Nessa noite, uma hora antes do concerto, preparei a sala de espectáculos, liguei tudo com muito cuidado, coloquei os “CD” em ordem e verifiquei que o portátil estava operacional. Chegou a hora do espectáculo, as pessoas, de todas as idades, começaram a chegar e um nervoso miudinho tomou conta de mim. Contudo, já sabia que era assim e para me sentir mais livre, peguei (segurei) no microfone e disse: “Como é que é! Façam barulho?”. Pus a música a rolar (deve estar entre aspas) e as pessoas dançaram e divertiram-se. Esta minha peripécia, repeti-a nas duas noites seguintes e eu rebentava de alegria.

Nesses dias, as pessoas abordavam-me e felicitavam-me e uma delas convidou-me para ser DJ num bar da praia. Aceitei o convite sem hesitar. Era um bar-discoteca com muita animação, cheio de gente jovem e bonita. Conforme ia passando a música, o público aplaudia e pedia para eu repetir.

Esses dias, para mim, não pareciam reais, foram como se estivesse num sonho contínuo e do qual não queria acordar.

Daí em diante até hoje, aqui no Porto, comecei a colocar música numa discoteca aos fins de semana e, nas férias, durante as noites, num Bar.

Para terminar, há que afirmar que esta foi uma experiência maravilhosa e muito marcante para mim, já que a guardo como a minha melhor memória!

Terceira fase:

Nesta fase, a estagiária pediu ao aluno que reescrevesse o texto, tendo em conta as retificações, assinaladas a vermelho na terceira versão.

“Uma memória nossa...”

Última correção

Para começar, vou contar a minha memória mais emocionante, mais divertida e com mais adrenalina que vivi nas férias de Verão de 2010.

Há muito tempo que queria fazer um curso de técnico de música, mais precisamente de «DJ», e o meu pai deixou-me frequentá-lo neste Verão, o que me deu muita alegria e onde aprendi coisas novas e muito interessantes.

No fim do curso, o meu entusiasmo era tanto que pedi ao meu pai uma mesa de mistura, “mixvibes USB DJ Control MP3” e uma “Pioneer” e ele ofereceu-mas, recomendando-me que as estimasse por terem sido muito caras.

Quando comecei a usa-las e a estudá-las, passei a fazer gravações de “CD” piratas, com música. Entretanto, recebi a licença de DJ e comprei as músicas para misturar aos meus “set’s”. Criei cinco “Set’s” de uma hora e trinta e três minutos. Passado pouco tempo, já me sentia mais à vontade a trabalhar com a mesa e o meu entusiasmo aumentava.

Finalmente chegou o dia de ir de férias: fui com os meus pais para o Sul, mais precisamente Leiria na Nazaré e foi aí que começou a minha melhor aventura, uma memória que guardo com muitas saudades, pela alegria que senti.

Os primeiros dias foram passados na praia com os meus amigos de férias: entre nadar, jogar à bola e correr pela praia, fomos contando uns aos outros as nossas peripécias do ano que tinha passado e, então, disse-lhes que era “DJ”. Ficaram muito contentes e pediram-me que tocasse, à noite, na colónia de férias para todos os moradores. Agradou-me muito a ideia porque a vida de um DJ é assim, a noite é a praia deles e disse: “Ok! Vamos lá!”

Nessa noite, uma hora antes do concerto, preparei a sala de espectáculos, liguei tudo com muito cuidado, coloquei os “CD” em ordem e verifiquei que o portátil estava operacional. Chegou a hora do espectáculo, as pessoas, de todas as idades, começaram a chegar e um nervoso miudinho tomou conta de mim. Contudo, já sabia que era assim e para me sentir mais livre, segurei no microfone e disse: “Como é que é? Façam barulho!”, pus a música a «rolar» e as pessoas dançaram e divertiram-se. Esta minha peripécia, repeti-a nas duas noites seguintes e eu rebentava de alegria.

Nesses dias, as pessoas abordavam-me e felicitavam-me e uma delas convidou-me para ser DJ num bar da praia. Aceitei o convite sem hesitar. Era um bar-discoteca, com muita animação, cheio de gente jovem e bonita. Coloquei a música e o público aplaudia e pedia para eu repetir.

Esses dias, para mim, não pareciam reais, foram como se estivesse num sonho contínuo, do qual não queria acordar.

Daí em diante, aqui no Porto, comecei a colocar música até hoje numa discoteca e, nas férias, durante as noites, num bar.

Para terminar, há que afirmar que esta foi uma experiência maravilhosa e muito marcante para mim, já que a guardo como a minha melhor memória!

Análise da proposta de correção anterior

O uso correto da pontuação foi o objetivo principal abordado neste trabalho, por ser o “calcanhar de Aquiles” da maioria dos alunos. Por muito bom que o aluno seja, não dê erros ortográficos, saiba fazer regência de verbos e respeitar a concordância verbal, tenha riqueza lexical e evite as repetições, se não souber pontuar, mutila o texto, sendo a sua leitura penosa para o leitor. Contudo, não foi possível trabalhar de imediato e apenas a pontuação, visto que o aluno revelava algumas fragilidades a outros níveis, pelo que houve a necessidade de, primeiramente, o sensibilizar para os erros ortográficos e para as noções de organização textual para, finalmente, abordar a pontuação.

Outro ponto a ter em conta neste trabalho foi a pedagogia da escrita, pois foi uma oportunidade de se verificar que esta é um instrumento muito útil para o desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos a todos os níveis.

Apesar de todos os esforços da estagiária para incutir, no aluno, o prazer da escrita, e de ele ter melhorado consideravelmente, este, nas composições seguintes, continuou a manifestar algumas das dificuldades na construção e organização dos seus textos, bem como no uso da pontuação. Supõe-se que as lacunas ao nível do uso dos sinais de pontuação possam estar relacionadas com alguma insegurança, já que se pensa que o aluno se preocupa mais em memorizar as regras de pontuação do que em usá-las segundo o seu sentido e a sua função.

No entanto, foi um grande prazer para a estagiária ajudar o aluno na sua reconstrução de falante nativo do Português, tentando eliminar o tom coloquial do seu registo escrito. Além do mais, o aluno F1 evidenciou que tinha capacidades para “voar” mais alto. Sentiu-se muito estimulado, pois a professora teve o cuidado de o ir ajudando a subir “degrau a degrau”.

Este tipo de avaliação, que é formativa, é muito trabalhosa, mas os resultados são muito positivos, pois facilitam a progressão do aluno, ainda que de forma lenta. Numa avaliação sumativa, o aluno só é avaliado através de um teste já na fase final de cada período, o que já não ajuda à sua progressão. As duas avaliações são necessárias, mas a sumativa deve ser usada como complemento da formativa, sendo o trabalho e os resultados alcançados com este aluno prova disso mesmo.

CONCLUSÃO

*Escrever ajuda a pensar
(a competência escrita é facilitadora
Do pensamento abstracto e formal),
mas também, por essa razão mas não só,
é uma competência cujo domínio condiciona,
de maneira indelével
o sucesso escolar e social dos jovens.*

Isabel Margarida Duarte

Neste trabalho pretendeu fazer-se um estudo que evidenciasse o valor do uso dos sinais de pontuação no texto escrito na Língua Materna e na Língua Estrangeira. Houve também o propósito de que fosse um suporte de reflexão para os docentes das duas línguas sobre o uso incorreto da pontuação, que decorre, muitas vezes, de um conhecimento intuitivo, sem um rigor científico.

Ao longo do estágio, os alunos foram sendo sensibilizados para a importância da pontuação na escrita, através da correção das suas composições, feita por escrito e oralmente na sala de aula, sempre que possível pela estagiária.

Como se observa, este relatório insere-se na temática do ensino da Expressão Escrita, pois a pontuação é uma especificidade da escrita, sendo este um processo adquirido apenas com a prática e com a correção dos erros - “*Escrever é necessário para aprender a escrever*” (Carvalho, 2005, p: 49.). Este processo é complexo, já que, para desenvolver esta competência, é preciso aprofundar uma outra, a da leitura.

Este relatório é composto por uma parte teórica e uma parte prática: na teórica, contextualizou-se a escrita e a pontuação numa perspetiva histórica, focando a instabilidade do seu uso durante séculos até à sua normalização, ao longo do séc. XIX e até aos dias de hoje. Inicialmente, os sinais gráficos eram constituídos apenas por um ponto que tinha um carácter polivalente, conforme a posição - superior, inferior ou lateral - que assumia junto de uma letra. Estes sinais eram meras anotações que os copistas foram inserindo nos textos para a sua própria orientação. O primeiro papel do ponto foi o de separar as palavras umas das outras – tratando-se, portanto de uma pontuação de palavras - bem como salientar os elementos rítmicos da frase, marcar as pausas na leitura, as inflexões e as modulações da voz, conforme afirma Ferreira, (2001). Com o tempo, estes sinais foram sofrendo alterações e

começaram a ter uma ligação estreita com noção de frase: em algumas situações, o ponto manteve-se; porém, noutras, foi substituído por outros sinais. Atualmente, a pontuação é um conteúdo gramatical de máxima importância na organização e compreensão do texto escrito.

Seguidamente, foi estudada a relação do uso da pontuação com os conectores discursivos na escrita, sobretudo o uso da vírgula, que, colocada antes e/ou depois dos conectores discursivos, contribui para a coesão e para a coerência dos textos.

Posteriormente, foi analisada a relevância do ensino da expressão escrita na língua materna e na língua estrangeira, tendo sido feita uma comparação entre as diferenças do discurso oral e do discurso escrito. Neste sentido, constata-se que a oralidade é uma aquisição, sendo algo que se adquire sem esforço, de forma natural, espontânea e rápida no seio familiar em que o ser humano está inserido, enquanto a escrita é um processo longo que exige conhecimento, obtido de forma consciente, através de um ensino que exige uma explicação e uma análise.

No que concerne à parte prática, foi analisada a contextualização da intervenção do estágio, caracterizando-se a comunidade educativa onde o mesmo se realizou, bem como o núcleo de estágio e todas as turmas atribuídas às estagiárias. Relativamente às Unidades Didáticas, procedeu-se também à descrição detalhada dos temas lecionados durante o ano letivo às disciplinas de Português e de Espanhol.

De seguida, foi descrita a metodologia utilizada na intervenção didática. Esta metodologia baseou-se numa investigação detalhada, através da correção e do registo dos erros mais frequentes encontrados nas composições dos alunos. A partir do trabalho iniciado com todos os alunos, procedeu-se a uma seleção de um grupo que apresentava lacunas evidentes em relação à escrita e em especial à pontuação. Embora tenha havido um trabalho aprofundado com este grupo pré-selecionado, devido aos moldes dos atuais estágios - o contacto com os alunos é descontinuado -, a metodologia faseada até ao fim do ano letivo só foi possível com um aluno selecionado pelo perfil de dificuldade que apresentava.

Apesar do esforço e incentivo à leitura empreendidos pela professora, foi observado que a maioria dos estudantes quase não lia, o que se refletia na sua escrita. Durante a correção das produções escritas, a estagiária não pôde trabalhar de imediato a pontuação, visto que teve uma primeira etapa de correção ortográfica que exigiu uma explicação detalhada. Seguidamente, a estagiária explicou claramente que se devia, numa primeira etapa, organizar as ideias, com o auxílio de conectores discursivos e simultaneamente pontuar o texto.

Posteriormente, abordou-se a Expressão Escrita na Língua Materna e na Língua Estrangeira, processo durante o qual se sentiu a necessidade de incutir, nos alunos, a noção de trabalho como meio de progressão, pois à medida que o aluno se aventura na exploração de diversos caminhos na procura de um sentido, ultrapassa obstáculos, acabando por progredir e apreciar o seu próprio crescimento, a sua própria aprendizagem da expressão escrita.

Através deste trabalho, conclui-se que, relativamente à pontuação, e apesar de este ser um conteúdo tratado nos anteriores ciclos de escolaridade, há uma distância entre saber as regras de pontuar e a sua utilização, ou seja, o aluno sente dificuldades em colocar em prática o que aprendeu. Geralmente, este problema está mais relacionado com a falta de consciencialização do sentido e da função da pontuação do que com a memorização das regras e, por isso, o aluno não apresenta dúvidas para expor ao professor. Contudo, este, ao corrigir um teste, dá-se conta destas lacunas e cabe-lhe a si a tarefa de insistir sobre este conteúdo, tarefa difícil dentro dos limites impostos pela execução do programa. Há razões para crer que o problema vai sendo adiado pelos professores e dificilmente é resolvido. Apesar de as comunidades educativas estarem atentas a estes problemas e terem criado as “Oficinas de Escrita”, estas não parecem ser uma solução definitiva. Daí, entendermos que a prática da escrita poderia ser contemplada, com o acréscimo de mais uma aula por semana, dedicada apenas à escrita - dentro do horário dos alunos e dos professores, o que facultaria ao professor uma maior capacidade para seduzir o aluno para a leitura, atraindo-o seguidamente para o prazer da escrita.

BIBLIOGRAFIA

ADAM, J.M., FAYOL, M. (1989). *Langue Française – Structurations de textes: connecteurs et démarcations graphiques*. Paris: Larousse.

ALCINA FRANCH, Juan, BLECUA, José Manuel. (1998). *Gramática Española* (10.^a ed.). Barcelona: Editorial Ariel.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. (1991). *Posfácio a Primeiro livro de poesia*. Lisboa: Caminho.

BERGSTRÖM, Magnus, REIS, Neves. (2007). *Prontuário Ortográfico e Guia da Língua Portuguesa* (48.^a ed.). Lisboa: Casa das Letras.

BLANCO, Raquel *et alii*. (2009). *Prisma Continúa (A2) – Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.

BLANCO, Raquel *et alii*. (2009). *Prisma Continúa (B1) – Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.

BASTOS, Neusa Barbosa. (2000). *Língua Portuguesa: teoria e método*. São Paulo. IP – PUC.

BORREGANA, António Afonso. (1996, 1.^a ed.). *Gramática Universal, Língua Portuguesa*. Lisboa: Texto Editora.

BOSQUE, Ignacio, DELMONTE, Violeta. (1999). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española – Entre la oración y el discurso – Las construcciones sintácticas fundamentales*. Madrid: Espasa.

CABALLERO RODAS, Beatriz, ESCOBAR, Cristina, MASATS, M^a Dolores. (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial Síntesis.

CABRAL, Manuela. (1994). “Avaliação e escrita: um processo integrado.” In: FONSECA, Fernanda, Irene (org.). *Pedagogia da escrita: perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 107-125

CARVALHO, José António Brandão, *et alii*. (2005). *A escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios*. Braga: Universidade do Minho.

CARVALHO, Olívio de. (s.d). *Gramática do Francês Fundamental*. Porto: Porto Editora.

CATACH, Nina. (1980). *La punctuation*. Paris: Larousse.

COSTA, Maria Armada. (1996). “Se a Língua Materna não se pode ensinar, que professores temos de ensinar?”. In Delgado-Martins, Maria Raquel, *et alii* (org). *Formar professores de Português, hoje*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 75-84

- COSTA, Maria Rosa. (1991). *A pontuação*. Porto: Porto Editora.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Estrangeiras: Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. Lisboa: Asa.
- CUNHA, Celso, CINTRA, Lindley. (1992). *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (9.^a ed.). Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- DESBORDES, Françoise. (1990) *Idées Romaines sur l'Écriture*. Paris: Presse Universitaires de Lille.
- DIAS, Minerva (2006). *Como abordar... A escrita expressiva e lúdica*. Porto: Areal Editores.
- DUARTE, Inês, (1996). “Se a língua materna tem de se ensinar, o que se aprende nas aulas de português?”. In DELAGADO-MARTINS, Maria Raquel *et alii* (org). *Formar professores de português, hoje*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 63-74
- DUARTE, Inês, (2002). “Complexidade sintáctica: implicações no ensino da língua materna”. In Mello, Cristina, *et alii*. (coord.). *II Jornadas científico-pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina.
- DUCROT, Oswald, TODOROV, Tzvetan. (1982). *Dicionário das Ciências da Linguagem*. (Tradução de Eduardo Prado Coelho). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- ESCAMILLA, Amparo. (1995). *Unidades didácticas: Una propuesta de trabajo*. Madrid: Edelvives.
- FARIA, Isabel Hub. (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles. (2001). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles, (2001). *Programa de Espanhol: Nível de Iniciação do 10.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles, (2001). *Programa de Espanhol: Nível de Continuação do 10.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles. (2003). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: En Boca Bilingüe – Revista de cultura en español y portugués, número 15.
- FERREIRA, A. Gomes, FIGUEIREDO, J. Nunes. (2008). *Compêndio de Gramática Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, José de Azevedo. (2001). *Estudos da História da Língua Portuguesa – Obra Dispersa*. Braga: Universidade do Minho.
- FIGUEIREDO, M. Jorge Vilar de, BELO, M. Teresa. (1999). *Comentar um texto literário*. Lisboa: Editorial Presença.

- FIGUEIREDO, Olívia. (2004). *Didática do Português Língua Materna: dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Asa.
- FIGUEIREDO, Olívia, FIGUEIREDO, Eunice Barbieri. (2009). *Itinerário Gramatical: Gramática do Discurso e Gramática da Língua*. Porto: Porto Editora.
- FISKE, John. (2004). *Introdução ao Estudo da Comunicação* (Tradução de Maria Gabriela Rocha Alves). Porto: Asa Editores.
- FONSECA, Fernanda Irene. (1994). *Pedagogia da escrita: perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- FONSECA, Fernanda Irene, (2000). “Da Linguística ao Ensino do Português” In BASTOS, Neusa Barbosa. (2000). *Língua Portuguesa: teoria e método*. São Paulo. IP– PUC, pp. 11-27.
- FONSECA, Fernanda. Irene, DUARTE, Isabel Margarida, FIGUEIREDO, Olívia. (2001). *A linguística na formação do professor de português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- FROMKIN, Victoria, RODMAN, Robert. (1993). *Introdução à Linguagem*. (Tradução de Isabel Casanova). Coimbra: Almedina.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo. (2002). *Gramática didáctica del español* (8.^a ed.). Madrid. Ediciones SM.
- GÓNZALEZ HERMOSO, A., CUENOT, J. R., SÁNCHEZ ALFARO, M. (2004). *Gramática de español lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- KRISTEVA, Julia. (1969). *História da Linguagem*. Lisboa: Edições 70.
- LITTLEWOOD, William. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas – Introducción al enfoque comunicativo*. (Traducción de Fernando García Clemente). Madrid: Cambridge University Press.
- MAGALHÃES, Olga, COSTA, Fernanda. (2010). *Entre Margens – Português 10.º Ano* (1.^a ed.) Porto: Porto Editora.
- MARTÍN PERIS, Ernesto, SANS BAULENAS, Neus. (2010). *Gente 2*. Barcelona: Difusión.
- MATEUS, Maria Helena Mira, *et alii*. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- MEDIAVILLA, Fidel Sebastián. (2000) *La puntuación en el siglo de oro: teoría y práctica*. (Tesis doctoral dirigida por Francisco Rico Manrique). Madrid: Universidad de Madrid. <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4855/fsm1de2.pdf;jsessionid=04722FD82F3FD0206A48C994C9320769.tdx2?sequence=1->, consultado em março de 2012.
- MORENO, Concha. (2008). *Temas de Gramática, Nivel Superior* (7.^a ed.). Madrid: SGEL.

- NASCIMENTO, Zacarias, PINTO, José Manuel de Castro. (2006). *A Dinâmica da Escrita – Como escrever com êxito* (5.^a ed). Lisboa: Plátano Editora.
- NOGUEIRA, Rodrigo de Sá. (1974). *Guia Alfabética de Pontuação*. Porto: Livraria Clássica Editora.
- PERES, João de Andrade, MÓIA, Telmo. (1995). *Áreas Críticas da Língua Portuguesa* (2.^a ed.). Lisboa: Caminho.
- PÉREZ ABRIL, Mauricio. (2003). *Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- PIMENTA, Hilário, MOREIRA, Vasco. (2003). *Dimensões da Palavra, Português – 11.º ano*. Lisboa: Santillana.
- RICHARDS, Jack C., LOCKART, Charles. (1994). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas* (Traducción de Juan Jesús Zaro). Madrid: Cambridge University Press
- RICHARDS, Jack C., RODGERS, Theodore S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (Traducción de José Manuel Castrillo). Madrid: Cambridge University Press.
- ROCHA, Clara. (1981). “Didáctica do Texto Poético”. In *Cadernos de Literatura número 10*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, pp. 42-54
- ROCHA, Iúta Lerche Vieira. (1997). *O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva*. Universidade Federal do Ceará. DELTA vol. 13. n. 1. São Paulo: Brasil, http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501997000100005&script=sci_arttext –, consultado em março 2011.
- ROCHA, Iúta Lerche Vieira. (1998). *Flutuação no modo de pontuar e estilos de pontuação*. Universidade Federal do Ceará. DELTA vol. 14. n. 1. São Paulo: Brasil, http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501998000100001&script=sci_arttext-, consultado em março 2011.
- RODRIGUES, Sónia Valente. (2001). “A consciencialização linguística como componente fundamental na formação inicial do professor de português”. In FONSECA, Fernanda Irene, DUARTE, Isabel Margarida, FIGUEIREDO, Olívia.). *A linguística na formação do professor de português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, pp. 225-237
- SARMIENTO, Ramón. (2007). *Gramática Progressiva* (6.^a ed.). Madrid: SGEL.
- SEQUEIRA, Francisco Júlio Martins. (1938). *Gramática do Português*. Lisboa: Imprensa Beza.
- VEZ JEREMÍAS, José Manuel. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Ariel.
- VILELA, Mário. (1995). *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina.

Dicionários:

Diccionario de sinónimos y antónimos (2006). Madrid: Espasa.

Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa. (2001). Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.

Dicionário de Francês – Português (1.^a ed.). (1999). Porto: Porto Editora.

Dicionário de Latim – Português (2.^a ed.). (2001). Porto: Porto Editora.

Dicionário de Sinónimos e Antónimos-Acordo Ortográfico (2010). Porto: Porto Editora.

Prontuário da Língua Portuguesa – Acordo Ortográfico. (2010). Porto: Porto Editora.

Programas de Português:

Programa de Português do 10.º, 11.º e 12.º anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. (2001/2002). Lisboa: Ministério da Educação.

Programa de Português do Ensino Básico. (2008). Lisboa: Ministério da Educação.

Sítios:

http://www.esec-riotinto.rcts.pt/Escol/Docs/Relat_Aval_Ext_403416.pdf. (Avaliação Externa das Escolas-10 de março de 2008), Ministério da Educação, consultado em 23 de agosto de 2010.

<http://www.parque-escolar.pt/pt/empresa/missao-e-objetivos.aspx>. (Projecto Educativo), consultado em 23 de agosto de 2010.

ANEXOS

Anexo 1

1. Algumas produções escritas dos alunos – Análise em tabelas comparativas das disciplinas de Português e de Espanhol

O presente trabalho centrou-se numa investigação sobre a escrita, mais precisamente sobre o uso da pontuação nos textos escritos pelos alunos, sem ser num contexto de prova escrita, ou seja, sob pressão, mas durante a lecionação das aulas, num ambiente mais livre.

Sabe-se que o ato de escrever é uma atividade muito complexa que exige esforço e treino¹⁷ e por isso pelas dificuldades inerentes a essa tarefa, não é de estranhar que não seja sentido pelos alunos como um dos mais agradáveis e apetecidos momentos da aula da língua materna. Isto torna o ensino da Expressão Escrita um dos grandes desafios que enfrenta o professor de Português. Assim, o professor tem de demonstrar aos alunos que estão a adquirir uma competência que se refletirá para sempre no seu percurso académico e até profissional e que lhes permitirá responder às exigências do atual mercado de trabalho. O docente tem de persuadir o aluno de que, se são muito poucas as situações que exigem o uso da língua escrita no seu quotidiano, elas exigem que se escreva bem. Um dos problemas que enfrentamos hoje não é tanto o da ausência da escrita, mas o da sua descaraterização.

A estagiária, ao pedir aos alunos a realização das composições, fê-lo com o intuito de ajudar os discentes a tomarem consciência dos seus erros e seguidamente a melhorarem-nos, através da reformulação do texto. Como já se referiu, esta fase da reformulação não foi totalmente exequível, pelos motivos já expostos¹⁸, sobre a impossibilidade de um acompanhamento continuado a todos os alunos. Por esta razão, a estagiária apenas tem as composições referentes à primeira e única fase da sua proposta de análise, que registou em tabelas.

A partir deste registo em tabelas gerais dos erros mais cometidos pelos alunos, a estagiária selecionou alguns alunos e reproduziu fielmente o conteúdo das composições, uma vez que as originais estão cheias de observações feitas pela professora, o que as torna pouco legíveis (Cf. Anexos 3). Por este motivo, optou-se por esta estratégia de apresentação, seguida de tabelas comparativas, a fim de se verificar se houve progresso e aperfeiçoamento da escrita e da pontuação, de umas composições para as seguintes.

¹⁷ Ver reflexão feita no Capítulo I, página 19 e no Capítulo III, página 52.

¹⁸ Ver reflexão feita na página do Resumo.

1.1. Disciplina de Português

Composições em Português

Original no anexo 3 - Número 1

A2 – 10.º J

“Erros meus, má fortuna, amor ardente”

Este poema expressa todo o sentimento que o autor sente, ele cometeu muitos erros ao longo da vida, sofreu com um amor perdido. Ele aqui expressa todo o que passou e como está revoltado por ter sofrido daquela maneira, o objectivo é os leitores perceberem como ele se sente e o que ele passou. Neste poema é usado a hipérbole para valorizar aquilo que foi a vida dele.

Original no anexo 3 - Número 2

A2 – 10.º J

“O papel do cão”

O papel do cão nas famílias era patrulhar os espaços comuns e o cão era o símbolo de união daquelas duas famílias. Quando as duas famílias entraram em conflitos e um dos vizinhos decidiu matar o outro, o cão apercebeu-se e apareceu no local para impedir aquele trágico acontecimento.

Original no anexo 3 - Número 3

A2 – 10.º J

“Os vizinhos”

Quando pessoas de etnias diferentes são vizinhas e não sabem que têm etnias começam a dar-se uns com os outros só que quando descobrem que são de etnias diferentes afastam-se das pessoas por causa do preconceito.

Na minha opinião, todas as pessoas são iguais independentemente da raça ou da etnia porque lá por serem diferentes uns dos outros não quer dizer que não possam ser amigos ou viverem em harmonia.

Aluno A2			
Composições – Tabela comparativa			
“Uma memória minha”	“Erros meus, má fortuna, amor ardente”	“O papel do cão”	“Os vizinhos”
O aluno faltou a esta aula.	<p>Pontuação Ponto - Não usa numa oração que se apresenta com sentido completo: “Ele aqui expressa todo o que passou e a sua revolta por ter sofrido daquela maneira, o seu objectivo é (...)”</p> <p>Vírgula Não usa: - Com o conector discursivo “Neste poema”;</p> <p>Usa: - Antes da conjunção copulativa “e”.</p>	<p>Pontuação Ponto - Só usa um ponto, pois a composição que apresenta é extremamente pequena.</p>	<p>Pontuação - É muito rara (só usa dois pontos parágrafos), pois o aluno não organiza as ideias.</p>

Original no anexo 3 – Número 4

A4 – 10.º J

Memória (Este aluno não introduziu o título)

Levantei agora e a primeira coisa de que me lembrei foi da nossa festa, queridos amigos, um dia em que nos divertimos e mostramos que éramos capazes de tudo se assim o famílias.

Tudo feito por nós próprios, desde o dia em que nós foi dada autorização para a realização da festa, todos nós nos unimos e fizemos um esforço que tudo fica-se perfeito.

E digovos meus bons amigos a festa não poderia ter corrido melhor. Será algo que sempre irei recordar e não por se ter feito um bom dinheiro com as entradas, mas por ser mais uma maneira de marcar a diferença nas turmas, de mostrar que mesmo com toda a gente contra somos capazes se não desistirmos.

Esta sera sempre uma memoria bem guardada para mim. Nesse dia animação não faltou, nem animação nem comida sim porque essa sobrou bastante.

Até os professores se divertiram connosco. É pena todo isto não passar de uma memoria.

Original no anexo 3 – Número 5

A4-10º J

“Erros meus, má fortuna, amor ardente”

Neste poema Luís Vaz de Camões fala sobre os erros que ele próprio cometeu, mostra-se arrependido, e também com muito sofrimento dentro dele.

Em toda a vida do sujeito poético a dor esteve sempre presente, mas agora intensificou-se ainda mais. A dor é tão grande que ele já não quer mais sorrir, e já só deseja vingança.

O desejo de vingança leve a que o sujeito poético suplica para que tal aconteça.

Com o mesmo poema tiramos a conclusão de que o sujeito poético teve a falta de amor e que criou falsas esperanças, e todos estes factores levaram a que ele se torna-se numa pessoa magoada, amargurada, desiludida com a vida e sem esperanças de melhorar do seu sofrimento.

Original no anexo 3 – Número 6

A4-10º J

“Qual o papel do cão entre as famílias?”

O cão tinha um papel importante na vida destas duas famílias desde o início até ao fim do conto.

Como nos é dito no início eles partilhavam o mesmo cão de guarda, ensinando-o a patrular os espaços, ou seja, uniam-se para domesticar o bicho.

Mas depois quando as famílias se chatearam o cão Silvester Estaline contribuiu para o afastamento dos namorados, demonstrando a fidelidade para com os chefes dos clãs.

No final, o animal acaba por reunir as famílias e impedir que um dos “chefes” morresse.

Neste texto, o cão é o novo elo de nova união.

Original no anexo 3 – Número 7

A4-10º J

“Os vizinhos”

Considero que os conflitos étnicos não deviam existir, pois para além de serem “estupidos” no sentido de não fazer sentido nenhum existirem, há milhares de pessoas que morrem.

Algumas morrem sem terem culpa, sem nunca chegarem a perceber como ou porquê entraram naquela “guerra”.

Eu não concordo com estes conflitos e com estas divisões somos todos iguais, apesar de termos crenças diferentes, deveríamos aceitar-nos tal e qual somos, isso evitaria a morte de muita gente inocente.

Aluno A4 – 10º J			
Composições – Tabela comparativa			
“Uma memória nossa”	“Erros meus, má fortuna, amor ardente”	“O papel do cão”	“Os vizinhos”
<p>Pontuação:</p> <p><u>Dois pontos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Não usa para fazer uma descrição das emoções sentidas; <p><u>Vírgula</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Não usa: <ul style="list-style-type: none"> • Com o vocativo “Meus bons amigos”; • Com o conector discursivo “Nesse dia”; • Num advérbio de afirmação independente “sim”. 	<p>Pontuação:</p> <p><u>Vírgula</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Usa vírgula: <ul style="list-style-type: none"> • Antes da conjunção copulativa “e”; - Não usa vírgula: <ul style="list-style-type: none"> • Para isolar um conector discursivo “Neste poema”. 	<p>Pontuação:</p> <p><u>Vírgula</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Usa: <ul style="list-style-type: none"> • Para separar o sujeito do predicado “o cão Silvester Estaline, contribuiu para o afastamento dos namorados (...)” - Não usa vírgula: <ul style="list-style-type: none"> • Na inversão de uma oração temporal: “Mas depois quando as “famílias” (...)”. 	<p>Pontuação:</p> <p>Ponto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não usa: <ul style="list-style-type: none"> - Num período a fim de evitar que fique extensa: “(..) todos iguais, apesar de termos crenças diferentes (...)”.

Original no anexo 3 – Número 8

F1 -10.º J

“Uma memória nossa”

A minha memória mais convincente, mais divertida e com mais adrenalina, foi nas férias, de Verão, de 2010.

Tinha acabado de tirar um curso técnico de música, mais precisamente de DJ.

Fui comprar uma mesa de Mistura, Mixvibes USB DJ Control MP3 e uma Pioneer. O meu pai disse para estima-las, porque foram muito caras.

Quando família a usa-las, e a estuda-las, passei a fazer gravações de CD's piratas, com música.

Quando recebi a família de DJ, fui comprar as músicas para “mixar” os meus “set's”. Criei 5 “Set's” de 1 hora e 33 minutos.

Quando já estava bem a mexer na mesa, fui de férias com os meus pais para o Sul, mais precisamente leiria, na Nazaré.

Então foi aí que começou a minha memória.

Durante 2 dias passei na praia com os meus amigos de férias.

Então quando eu contei-lhes que era DJ, eles quiseram que eu toca-sse na colónia de férias, para todos os moradores.

Eu fiquei bem, porque a vida de um DJ é assim, a noite é a praia deles.

Então eu disse: “Ok! Vamos lá!”

Nessa noite, 1 hora antes do concerto, fui preparar a sala de espectáculos.

Liguei tudo bem ligado, todos os CD's tavam em ordem, o portátil estava em ordem.

Quando começaram a entrar, fiquei um bocado nervoso. Mas eu já sabia que era assim por isso, pego no microfone e digo: “Como é que é? Façam barulho!”, pus a música a rolar, e toda a gente a dançar e gostar.

Era só malta jovem. Alguns já eram de quarenta anos, e outras ainda tinham entre os 10 e 13 anos.

Mas era um concerto, todos entravam.

Tocei durante 2 noites na colónia, foi muito bom.

Mas durante o dia virem ter comigo, e pediram-me para fazer DJ num bar da praia.

Era um bar-discoteca, cheio de animação, e de raparigas bonitas, então aí não se fala.

Fui tocar para lá, e toda a gente gostou, e aplaudir, a pedir o meu número, etc.

Foi um sonho, pela primeira vez fui tocar a um bar-discoteca.

E agora daí em diante, eu aqui no porto, durante o ano de escolaridade nos fins de semana vou tocar a numa discoteca e nas férias no Bar á noite.

Esta é a minha melhor memória.

Original no anexo 3 – Número 9

F1 – 10.º J

“Erros meus, má fortuna, amor ardente”

O sujeito poético sente-se mal, pelos seus erros, e um perdido amor.

Além disso o sujeito teve azar, ainda mais erros, e mais problemas. E o sujeito diz que já chegava o sofrimento de amor que já tinha.

Causou grande dor ao sujeito, e o sujeito sente-se que, acha que não deve viver mais contente. Ele sente-se triste, das coisas que passaram.

E as raivas do sujeito eram muito itensas, como se algum professor lhe tivesse ensinado.

Ele sente que não há esperança, no amor e na fortuna.

O sujeito procura vingar-se.

Original no anexo 3 – Número 10

F1 – 10.º J

O cão Silvester Estaline

O cão teve um papel importante no texto, porque o cão serve de reconciliação dos vizinhos.

O cão foi ensinado a patrulhar os espaços comuns da escadaria.

Também servia de testemunho no caso amoroso, entre, os dois vizinhos.

O cão chamava-se Silvester Estaline, Silvester de Silvester Stalone, era um cão forte e ablidoso e justo, e Estaline, porque se tivesse de ser mau seria.

O cão também salva um dos vizinhos da morte e unio as duas famílias.

Aluno F1			
Composições – Tabela comparativa			
“Uma memória nossa”	“Erros meus, má fortuna, amor ardente”	“O papel do cão”	“Os vizinhos”
<p>Pontuação:</p> <ul style="list-style-type: none"> Relativamente à pontuação, socorre-se excessivamente do ponto parágrafo e de vírgulas, utilizando, quer um, quer outras indevidamente. <p>Ponto</p> <ul style="list-style-type: none"> Conforme fotocópia em anexo; <p>Vírgula</p> <p>- Usa:</p> <ul style="list-style-type: none"> Entre o sujeito e o verbo “A minha memória mais convincente, (...), foi nas (...); “(…) nas férias, de verão (...); “(…) nas férias, de verão, de 2010. Antes da conjunção copulativa “e”: <p>- “Quando comecei a usá-las, e a</p>	<p>Pontuação:</p> <p>Ponto</p> <ul style="list-style-type: none"> Mantém o uso de muitos parágrafos; <p>Vírgula</p> <p>- Usa:</p> <ul style="list-style-type: none"> Antes da conjunção copulativa “e”: - “(…) pelos seus erros, e um perdido amor.”; - “Causou grande dor ao sujeito, e o sujeito sente-se (...). Numa oração completiva “(…) sente-se que, acha (...) Entre o complemento direto e o seu complemento: “ (..) não há esperança, no amor (...). <p>Não usa:</p> <p>- Com um conector discursivo;</p>	<p>Pontuação:</p> <p>Ponto</p> <ul style="list-style-type: none"> Socorre-se muito do ponto parágrafo; Devia usar um ponto ou ponto e vírgula no fim de “justo”. <p>Vírgula</p> <p>Usa:</p> <ul style="list-style-type: none"> Há a assinalar a preposição “entre”, entre duas vírgulas. Antes da conjunção copulativa “e”. <p>- Não usa:</p> <ul style="list-style-type: none"> Entre “(…) um cão forte e ablidoso e justo (...). 	<p>O aluno faltou a esta aula.</p>

<p>estudá-las (...);</p> <p>- “(...) vieram ter comigo, e pediram-me (...);</p> <p>- “Fui tocar para lá, e toda a gente gostou, e aplaudir (...);</p>	<p>-Antes de como.</p>		
---	------------------------	--	--

Original no anexo 3 – Número 11

C2 – 10.º J

“Erros meus, má fortuna, amor ardente”

Neste poema o sujeito poético conta tudo o que passou na sua vida, fala dos erros que cometeu, a sua má sorte e o amor ardente. Na sua vida tudo de mal se tinha conjurado, se tinha unido. Para o sujeito poético “o amor bastava somente”.

Por tudo o que o sujeito passou, tendo ainda tudo presente, ele (o sujeito poético) acha que já não tem nada que o faça ficar contente com a dor das coisas que passaram ainda tão presente.

Durante a sua vida toda, o sujeito poético, errou e deu causas a que a Fortuna (Deusa) castigasse as suas “mal fundadas esperanças”.

O sujeito, viveu tudo tão intenso que só via enganos e por isso cometeu muitos erros, agora quer que haja alguém que se vingue das coisas (erros) que ele cometeu.

Original no anexo 3 – Número 12

C2 – 10.º J

“O papel do cão”

O papel do cão, Silvester Estaline, é importante, muito importante, de facto o cão era o que unia as famílias, não de total maneira, mas em certa parte.

O cão era de todos, quando haviam pequenos desentendimentos o cão “unia-os”. Certo dia, separaram-se todos por uma simples notícias sobre “etnia”, até os seus filhos que se encontravam às escondidas se separaram.

Até que um dia, um se virou contra o outro, um dos vizinhos tentou matar o outro.

Mas o cão apareceu e não deixou que isso acontecesse, portanto o cão voltou a unir as famílias.

O cão evitou o mal e conseguiu a reconciliação de ambas as famílias.

Original no anexo 3 – Número 13

C2 -10.º J

“Os vizinhos”

Os conflitos existem em todo o lado.

Existem bons vizinhos e maus vizinhos. Há pessoas que causam conflitos desnecessários.

Há vizinhos de raças diferentes, isso causa vários conflitos, conduzindo à violência.

Acho que os vizinhos se deviam de respeitar uns aos outros e que nunca deviam de falar mal uns dos outros.

Isso causa conflitos sérios. Muitas vezes, casos que só a policia pode “resolver”. Hoje em dia, as pessoas já não querem saber do respeito mútuo, só querem ser respeitadas pelos outros.

Na minha opinião, os vizinhos não são todos assim. Há vizinhos que se ajudam uns aos outros, por exemplo, quando em nossa casa falta açúcar, temos sempre aquela idéia de pedir emprestado. Alguns vizinhos também sabem ajudar.

Tudo isto depende das pessoas com quem lidamos no dia-a-dia.

Aluno C2 – 10º J			
Composições – Tabela comparativa			
“Uma memória nossa”	“Erros meus, má fortuna, amor ardente”	“O papel do cão”	“Os vizinhos”
O aluno faltou a esta aula.	<p>Pontuação Vírgula Usa: - Entre o sujeito e o verbo;</p> <p>Não usa: - Com conectores discursivos: “Neste poema”, “Para o sujeito poético”, “por isso”.</p> <p>Dois pontos: Não usa: - Para introduzir uma enumeração.</p> <p>Aspas Não usa: - Para fazer uma citação.</p>	<p>Pontuação Ponto Usa - Ponto parágrafo entre o terceiro e quarto parágrafo desnecessariamente.</p> <p>Vírgula Usa: - Mas devia usar a conjunção copulativa “e”;</p>	<p>Pontuação Ponto Usa: - Muitos pontos parágrafos.</p>

Original no anexo 3 – Número 14

J2 – 10.º J

“As minhas pequenas memórias”

Querido pai queria contar-lhe, alguns momentos da minha vida passada.

Quando eu era criança, ainda me lembro que um dia eu fui a uma festa de anos, com as minhas amigas e escrevi uma carta á minha mãe mas agora, aqui, queria escrever-lhe novamente a carta que escrevi á mãe naquela altura, para que possa saber mais sobre a minha vida passada.

Então o que eu escrevi á mãe foi o seguinte:

Querida, mãe o que eu espero de si é que seja muito feliz e que tenha muitas alegrias na sua vida, uma vez que me vai deixar para ir para outro mundo. Só lhe queria dizer que em antes de morrer derivado á sua doença de cancro, que gosto muito de ti e nunca te vou esquecer, principalmente daqueles momentos que passamos juntas. Um beijinho e até um dia.

Pai, foi esta a carta que eu escrevi á mãe e espero que tu a leias, pois é importante.

Pai só te queria fazer uma pergunta.

- Pai tu tens saudades da mãe?

Espero que me responda, a esta pergunta, porque é muito importante para mim saber a resposta.

Pai tu és uma pessoa de quem eu gosto muito e queria desejar-te tudo de bom na vida. Eu estarei sempre, a pensar, em ti.

Original no anexo 3 – Número 15

J2 – 10.º J

“Erros meus, má fortuna, amor ardente”

Neste soneto, Camões fala dos seus erros, e pretende mostrar que ele queria acabar com o seu sofrimento, com a sua mágoa, a sua dor. O sujeito poético também pretende mostrar o seu sentimento de revolta de desespero.

Na 2ª pessoa temos o confronto entre o passado e o presente, no passado, o sujeito poético orienta-se pelo sentimento e no presente orienta-se pela razão (ex: Que as magoadas iras me ensinaram). O verdadeiro culpado deste sentimento do sujeito poético é ele (o suj.

sujeito poético). O sujeito poético não quer voltar a ser contente, pois teve um passado com muitas mágoas, com muita dor.

No soneto todo, ele vai mostrando os erros que cometeu, não querendo voltar atrás. Ele teve má sorte, ele tem dor das coisas que passaram, teve mágoa das iras que lhe ensinaram.

No fundo este soneto mostra-nos a má sorte, os seus erros e o seu amor ardente que ele passou.

Original no anexo 3 – Número 16

J2 – 10.º J

“O papel do cão”

O papel do cão (Silvester Estaline), neste conto é um papel de união e desunião. O cão repartia as fidelidades, patrulhava os espaços comuns da escadaria. O cão é um elemento de união entre as famílias, mas quando há desordem o cão apercebe-se e separa-se dessa família.

O cão quando se apercebe de que um vizinho vai matar o outro aparece como um vulto, pela noite dentro e impede esse acontecimento, logo o vizinho não consegue fazer aquilo que queria, pois o cão impediu.

No início do texto, há uma união dávam todos muito bem, os filhos começaram a namorar, os filhos encontram-se às escondidas o cão denunciava esse namoro às escondidas.

Ao longo do texto, o cão nunca mantia união, mas denunciava dois, só no final é que as voltou a unir.

O cão “unia” e “desunia” as famílias de vizinhos.

Original no anexo 3 – Número 17

J2 – 10.º J

“Os vizinhos”

As diferenças entre os vizinhos às vezes pode causar conflitos étnicos, principalmente, se forem de raças diferentes.

Na minha opinião, todos estes conflitos étnicos não deviam de existir, todos devemos de ser tratados, por igual, não devem de existir diferenças.

Os vizinhos por muito que não gostem uns dos outros, não devem de “armar” conflitos.

Em Portugal, nós temos muitas diferenças como por exemplo os ciganos, nós somos, às vezes, um bocadinho racistas com este tipo de pessoas, nós às vezes pensamos que temos uma raça superior á deles e tentá-mos discriminá-los, e não devemos fazer isso pois eles são seres humanos como nós.

Também existem os romenos, que andam a pedir e nós não os aceitamos.

A maior parte da sociedade discrimina este tipo de raças, o que provoca conflitos éticos e religiosos. Na minha opinião isso não deve de ser feito.

J2 – 10.º J			
Composições – Tabela comparativa			
“As minhas pequenas memórias”	“Erros meus, má fortuna, amor ardente”	“O papel do cão”	“Os vizinhos”
<p>Pontuação</p> <p>Ponto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Devia fazer ponto final na terceira linha, a fim de evitar que o período seja extenso e porque já tem uma frase completa, com sentido: “(...) e escrevi uma carta à minha mãe mas agora, aqui, (...)”. <p>Vírgula:</p> <p>Usa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre o verbo e o seu complemento “(...) queria contar-lhe, alguns momentos da (...)” e “Espero que me responda, a esta pergunta (...)”; - Isola o predicativo do verbo “Estar” entre vírgulas “Eu estarei sempre, a pensar, em ti.” - Entre no vocativo: “Querida, mãe”; 	<p>Pontuação:</p> <p>Ponto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Devia fazer ponto final na décima segunda linha, a fim de evitar que o período fosse extenso e porque já tinha uma frase completa, com sentido: “(...) não querendo voltar atrás, ele teve má sorte (...)”. <p>Vírgula:</p> <p>Usa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antes da conjunção copulativa “e”. - Não usa: - Nos conectores discursivos em início de frase; - No conector discursivo de exemplificação, escrevendo “ex:”, em vez de “,por exemplo,”. <p>Dois pontos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para introduzir uma enumeração. 	<p>Pontuação</p> <p>Vírgula</p> <p>Não usa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “(...) neste conto (...)”, uma vez que aparece no meio da frase. 	<p>Pontuação:</p> <p>Vírgula</p> <p>Usa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre o sujeito e o verbo; - Numa frase com o sentido incompleto: “(...) todos devemos ser tratados, por igual, (...)”; - Antes da conjunção copulativa “e”. <p>Não usa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Numa oração explicativa: “Os vizinhos por muito que não gostem uns dos outros, não devem (...)”. - Numa expressão de exemplificação: “por exemplo” - Antes da conjunção conclusiva “pois”. - Depois da introdução de um conector discursivo “Na minha opinião”.

<p>Não usa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nos vocativos “Querido pai”, “Pai”; - Antes da adversativa “mas”: “(...) escrevi uma carta à minha mas agora (...).” 	<p>Aspas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Numa citação do soneto. 		
--	---	--	--

Composições formadas apenas por um ponto parágrafo

Original no anexo 3 – Número 18

R1 – 10.º J

“O papel do cão”

O cão foi muito importante na reconciliação dos vizinhos porque como era um cão de guarda treinado e partilhado por ambas as famílias, não podia permitir que um ataca-se o outro e ao impedir que isso acontecesse fez com que os vizinhos recordassem os velhos tempos e fizessem as pazes.

Original no anexo 3 – Número 19

A8 – 10.º J

“Os vizinhos”

Existe muitas diferenças e conflitos entre pessoas de cor diferente e etnias cada pessoa deve tentar ser bastante compreensível e não ser racista porque basicamente somos todos iguais mesmo parecendo diferentes.

1.2. Disciplina de Espanhol

Original no anexo 3 - Número 20

L1 -11.º L

Manifiesto

Señor Presidente español, Jose Luis Zapatero

Vengo por este medio exponer mi opiniao con relación a los problemas del medio ambiente. Las acciones de los hombres afectanlo directamente y sólo está en nuestras manos parar este malo.

En primer lugar, la polución es uno de los peores problemas ya que afecta todos los seres vivos. Son enviados para la atmosfera muchos gases, como por ejemplo, el dióxido de carbono y el óxidos de azufro, debido a las industrias.

Esta causa el calentamiento global del planeta debido al afecto invernader o la disminución en el grosor de la cape de ozono. Estos acontecimientos afectan directamente los seres vivos. Finalmente, hay actividades tecnologicas que generon residuos muy contaminantes que resultan dificiles de eliminar.

Seguro que es necessario hacer algo para cambiar esta situación. Ese cambio está también en las manos del gobierno, que, con tanto poder, seguro que puede hacer algo. Reducir considerablemente las emisiones de gases para la atmosfera por parte de las fabricas era un buen comezo. Con relacion a la energia, seria estupendo utilizar fuentes de energia renovable al nuevas fuentes no renovables, pues contaninan menos.

Me gustaría que analizasé mi pedido con cuidado y dedicación, visto que es algo importante y que debe ser puesto en práctica lo más rápidamente posible.

Cordiales saludos

Original no anexo 3 – Número 21

L1 – 11.º L

Dialogo

“Ir de compras”

- ¡Buenas tardes!
- ¡Buenas tardes!
- ¿Qué desean?
- Yo quiero ver 2 perfumes, uno de hombre y otro de mujer.
- ¿El perfume de hombre es para su novio?
- Sí.
- Es qué tenemos una promoción, a causa del día de los enamorados.
- ¿Cuál es el precio?
- Tenemos Hugo Boss, Davidof, Diesel y Antonio Banderas, son con tamaño pequeño y cuesta 30 euros.
- Entonces llevo el Davidof para mi novio y para mi hermana llevo Nina Ricci.
- ¿Y usted, qué desea?
- Quiero un perfume para un joven de 16 años.
- Vale, tengo aquí un perfume muy bueno, que cuesta solo 40 euros, es 5 milon.
- Lo llevo.
- ¿Vosotras pagan con tarjeta o con efectivo?
- Pagamos con efectivo.
- Aquí tienen.
- ¡Gracias!
- ¡Gracias!

Anexo 3 – Número 21

L1 – 11.º L

“El toro y la luna” por el alumno L1

La canción “El toro y la luna”, es una canción bonita, pues retrata un animal que parece malo pero también tiene sentimientos. La canción habla de un toro que está enamorado por la luna que es muy guapa. El toro tiene un sentimiento muy fuerte por ella.

La descripción de la música está muy bueno.

A mí me gusta mucho la canción pues es algo diferente y muestra a todas las personas que el toro tiene sentimientos y nosotros somos un animal que solo sirve para jugar y maltratar.

L1 – 11.º L		
Composiciones – Tabla comparativa		
“El manifiesto”	El diálogo: “Ir de compras”	“El toro y la luna”
Puntuación: Comas . Usa: . El “que” relativo entre comas, o sea, “,que,”.	No hay errores.	Puntuación: -No usa: Comas: . Antes de la conjunción explicativa “pues”; . Para intercalar una ejemplificación; - Antes de la conjunción adversativa “pero”;

Original no anexo 3 – Número 22

A1 – 11.º L

“Los gobiernos deben actuar con relación al tratado sobre el comercio de armas”

Existe un Tratado Internacional sobre el Comercio de Armas, en el que los activistas han pedido a los gobiernos que no si venden armas ni municiones a los criminosos.

Una red internacional de organizaciones, “Campaña Armas Bajo Control”, dice que una persona muere cada minuto a consecuencia de la violencia armada.

Hoy, no hay ninguna regla que rija el comercio de armas.

Los gobiernos no tienen controles sobre las armas, que acaban en zonas de conflicto y en criminosos.

Original no anexo 3 – Número 23

A1 – 11.º L

“El toro y la luna”

Esta canción empieza con un toro bravío (personificación de un hombre duro y bruto) que se enamora de la luna (personificación de una mujer muy guapa y delicada).

Durante la canción el toro vigila, mira, busca y intenta llegar a la luna pero nunca lo consigue.

Con esta música, las personas entienden que, en la vida, toda la gente se puede enamorar y no solamente las personas más guapas, más delicadas o más endinradas.

Alumno A1 – 11º L	
Composiciones – Tabla comparativa	
“Los gobiernos deben actuar con relación al tratado sobre el comercio de armas”	“El toro y la luna”
Puntuación: - Los dos últimos párrafos deberían ser uno.	Puntuación: - No usa coma antes de “pero”.

Original no anexo 3 – Número 24

A2 – 11.º L

La ecoescuela”

“Ecoescuela” es un Programa Internacional vocacionado para una educación ambiental

Pretende enseñar a los alumnos y a sus familiares a tener buenos hábitos ambientales y motivar para la necesidad de cambio de actitudes y adopción de los comportamientos sostenibles en el cotidiano a nivel personal.

Es una campaña ideal para que los centros escolares se embarquen en un proceso significativo para la mejoría de su entorno y de la comunidad local. También favorece la implicación de la autoridades municipales requiriendo su colaboración para que las ideas surgidas en los centros sean llevados a la práctica dentro y fuera del entorno escuela.

La participación de los centros escolares en “La Campaña Ecoescuelas” es voluntaria y está abierta a todo el territorio nacional.

Esta campaña muestra a los participantes cómo pueden mejorar y beneficiar su medio ambiental local, en especial en las temáticas de agua, residuos y energía.

Original no anexo 3 – Número 25

A2 – 11.º L

“El toro y la luna”

En la música “El toro y la luna” se puede ver que la luna es la mujer y el toro es el hombre.

Entonces, el toro cuando ve los movimientos del agua del río piensa que la luna se está peinando como una mujer. El toro como tiene vergüenza del su sentimiento, y se escondé.

Quando llega la mañana, la luna se va y el toro no sabe dónde ha ido su amada. A pesar del toro ser bravío y valiente se deja enamorar por la luna.

La luna en noche salé bonita con vestido negro y el toro la vigila.

La música es muy bonita porque habla del amor, tiene una composición muy enamorada.

Alumno A2 – 11º L	
Composiciones – Tabla comparativa	
“La ecoescuela”	“El toro y la luna”
Puntuación: Coma No usa: <ul style="list-style-type: none"> - Antes de un gerundio “requiriendo”; - Entre comas la expresión que pretende destacar “en especial”. 	Puntuación: <ul style="list-style-type: none"> - Usa coma antes de la conjunción coordinativa “y”.

Original no anexo 3 – Número 26

S2 – 11.º L

“Ahorra energía”

La energía es muy importante en nuestras vidas, pues la necesitamos en nuestro cotidiano. Por eso, tenemos que cambiar nuestros hábitos y empezar a ahorrar energía.

Hay distintas medidas que podemos tomar:

- No dejar las teles o los ordenadores en “standby”;
- Apagar las luces cuando no las necesitamos;
- Abrir la nevera y sacar pronto todo lo que necesitamos;
- No dejar el cargador del móvil en el enchufe cuando no es necesario;
- Utilizar las lavadoras sólo cuando estén llenas;
- No tener las ventanas abiertas mientras el aire acondicionado está conectado;
- Usar las bombillas de bajo consumo;
- Reducir la temperatura de los calentadores.

Original no anexo 3 - Número 27

S2 – 11.º L

“El toro y la luna”

En mi opinión, esta canción (“El toro y la luna”) es muy bonita y enseña a todas las personas que el amor es importante en nuestras vidas y que es posible cualquier uno se enamorar, mismo que parezca bravío como el toro. Este tiene vergüenza do que siente por la luna pero no puede evitarlo, y entonces mirala de lejos porque está muy enamorado de ella.

“Ahorraenergía”	“El toro y la luna”
No hay errores.	Puntuación: Coma No usa: <ul style="list-style-type: none">- Antes de “pero”.

Original no anexo 3 – Número 28

P1 – 11.º L

“Los gobiernos deben actuar con relación al tratado sobre el comercio de armas”

Los activistas han pedido hoy a los gobernantes reunidos en las Naciones Unidas lo fin de la venta de armas a los que abusán de los derechos humanos.

Las muchas muertes y los heridos de manifestantes pacíficos en Oriente Medio y el Norte de África ha despertado la necesidad del debate sobre los criterios de la venta de armas. Para los activistas esta no debería autorizar, porque es la única forma de evitar tragedias. Para se salvar vidas, es muy importante la cooperación internacional y es necesario que los países colaboren entre sí.

Los que exportan armas debe ser castigados y esperamos que los gobiernos apliquen las normas del Tratado para que termine la violencia armada y las víctimas de los abusos que surgen a cada día.

Original no anexo 3 – Número 29

P1 – 11.º L

“El toro y la luna”

Atraves de la canción vemos como el amor es un gran sentimiento y que mueve corazones y personas.

Vemos como el toro se queda enamorado por la luna y el poder que esta tiene en elle. El toro siente vergüenza por los suyos sentimientos y echa de menos de la luna.

Esta canción muestra como personas/animales fuertes y bravos también se pueden enamorar.

“Los gobiernos deben actuar con relación al tratado sobre el comercio de armas”	“El toro y la luna”
Puntuación Coma No usa: - Con el conector discursivo “Para los activistas” al final.	Puntuación No hay errores.

2. Análise geral das produções escritas na Língua Materna e na Língua Estrangeira¹⁹

O objetivo do ensino é desenvolver competências linguísticas cognitivas e humanas essenciais ao desenvolvimento do aluno, inserido numa sociedade cada vez mais competitiva, de modo a que seja capaz de enfrentar com autonomia as adversidades, através de um conhecimento adquirido de forma consciente.

Durante o estágio, verificou-se que a Expressão Escrita, como realização de composições, é uma competência que não se pratica com a regularidade desejada dentro da sala de aula, quer na Língua Materna, quer na Língua Estrangeira. Poderia dizer-se que as atividades de escrita realizadas, em contexto de aula, se resumiam, por norma, à redação dos sumários no caderno, anotação de respostas às perguntas de compreensão, realização de exercícios gramaticais dos manuais adotados ou de fichas sobre exercícios que os professores utilizam nas aulas - com preenchimento de espaços ou a escrever o que o professor dita, muitas vezes, sem uma correção posterior. Por outras palavras, e citando Fonseca, a “prática da escrita não está ausente das aulas de língua materna, mas a sua presença é assistemática, ocasional, não programada.” (1994, p. 150.)

Sob esta perspetiva, a Expressão Escrita devia ser uma prática assídua dentro sala de aula, tal como está exposto no Programa do Português p. 22. e da Língua Estrangeira p. 43. A escrita só é avaliada (avaliação sumativa) aquando da realização dos testes escritos - quatro a cinco vezes durante um ano letivo.

Nas Unidades Didáticas que a estagiária trabalhou para a disciplina de Português e de Espanhol, foi pedindo aos alunos que escrevessem composições relacionadas com os temas das respetivas Unidades Didáticas. Estes trabalhos foram sempre feitos nas aulas e entregues à estagiária para os analisar. As correções, por parte dos alunos, foram sempre realizadas como trabalho de casa e entregues posteriormente à professora-estagiária. Salienta-se que devido aos atuais moldes em que decorrem os estágios – o contacto com os alunos não é continuado - torna-se difícil concretizar com total êxito uma atividade lenta e progressiva. Como sabemos, a produção escrita exige muita dedicação por parte dos alunos e dos professores, como se verificará no ponto 5, “Uma proposta de correção”.

As dificuldades que os alunos mais evidenciaram situaram-se ao nível do uso do ponto final e, sobretudo, do uso da vírgula. O uso dos sinais de exclamação e das reticências é raro,

¹⁹ A estagiária atribui letras e números aos alunos para preservar as suas identidades.

o que supõe que existe alguma insegurança quanto à sua utilização, conforme se verifica nas tabelas comparativas.

Este trabalho refletiu o interesse da estagiária em ensinar, estimular e mobilizar os discentes para a consciencialização da escrita e especificamente da pontuação, sendo o resultado de caráter mais reflexivo do que prático. Este caráter reflexivo foi a tomada de consciência de que o papel do professor é primordial dentro da sala de aula, já que tem o dever de incutir nos seus discentes a ideia de que o esforço e o treino da escrita contribuem para o desenvolvimento de competências básicas.

Na atual conjuntura educativa, evidencia-se que, nas aulas, se privilegia a Expressão e Compreensão Oral, ou seja, a comunicação entre os pares e entre o professor, através da opção pela escolha de materiais didáticos autênticos e atuais que, por serem diversificados e apelativos, motivam os alunos para a participação espontânea, porém, oral.

O uso da vírgula

Regras básicas

NUNCA se usa uma vírgula a separar:

- O sujeito do verbo;
- O verbo dos complementos direto e indireto e do agente da passiva (no caso da voz passiva)

SEMPRE:

- Para **isolar o vocativo** (expressão que utilizamos para chamar, invocar alguém) no início, meio ou fim de frase. Ex: “Maria, anda almoçar.” ou “Anda almoçar, Maria.” ou “Meu Deus, como está o mundo!”, Não acredito, Meu Deus, como está o mudo!”;
- Antes de “**mas**” e “**pois**”;
- Numa **enumeração**;
- Para isolar expressões que têm a função de “**corrigir, exemplificar ou explicar**” o que se está a dizer. Ex: “isto é”, “ou seja”, “por exemplo”, “ou melhor”, “além disso”, “digo”, “penso”, “aliás”, “em resumo”, “em geral”, “com efeito”... Nestes casos as expressões ficam sempre **entre vírgulas** no meio das frases.
- Para isolar o **aposto** (frase ou expressão que tem por objetivo acrescentar ou explicar uma ideia). Ex: O Porto, **cidade mais bonita de Portugal**, oferece em simultâneo ao turista praia, monumentos e vida noturna repleta de diversão.
- Com todos os complementos circunstanciais (tempo, lugar, causa, condição, finalidade...) quando colocados no início ou meio da frase, exceto no fim das frases;
- Antes de um verbo no gerúndio;
- Antes de um verbo no particípio passado.

O uso do ponto

Emprega-se quando:

- Uma frase forma um sentido completo desde que esta não termine em ponto de interrogação ou de exclamação;
- Há encadeamento de ideias que se sucedem uns aos outros numa mesma linha;
- Se chega ao fim da exposição de uma ideia e se pretende introduzir outra. Aqui é o ponto parágrafo;
- Com abreviatura “etc.”, por exemplo, “Vou à FNAC comprar um livro, um *Ipod*, etc.
- No fim de um texto;
- Se escreve uma sigla, por exemplo, P.S.P. (Polícia de Segurança Pública).
- Nas abreviaturas este não pode ser omissa, indicando que algo está inacabado: Sr./D./ V. Ex.^a/ Dr.;

Não se usa:

- Nos acrónimos, por exemplo, UNICEF.

O uso dos dois pontos (:)

Emprega-se para apresentar:

- Falas do discurso direto:

Exemplo: O João disse: “Amanhã tenho teste de Português.”

Ou

O João disse:

- Amanhã tenho teste de Português.

- Uma enumeração:

Exemplo: Tenho muitas tarefas para realizar: levar os meus filhos ao infantário, ir para o trabalho e fazer algumas compras para casa.

- Citações:

Exemplo: Pontuação – sistema de sinais gráficos: “Forma ou maneira de usar esses sinais, de pontuar.” (Dicionário da Academia de Ciências de Lisboa, pág. 2907, 2001).

Anexo 2

Conectores/organizadores discursivos

1) Para introduzir ideias:

- ✚ Em primeiro lugar,
- ✚ Para começar,
- ✚ Por um lado,

2) Para continuar com a mesma ideia, adicionar informação ou exemplificar:

- ✚ Em segundo lugar,/ Em terceiro lugar,
- ✚ Assim mesmo,
- ✚ Por outro lado,
- ✚ ,ou seja,
- ✚ ,isto é,
- ✚ , quer dizer,
- ✚ , por exemplo,

3) Para introduzir um argumento novo ou ideia nova:

- ✚ A respeito disto,
- ✚ Relativamente a ...,
- ✚ Em relação a ...,

4) Para introduzir uma ideia oposta ou contrária ao que foi dito antes:

- ✚ , mas
- ✚ No entanto, /no entanto,
- ✚ Não obstante,
- ✚ , porém,
- ✚ Contudo,
- ✚ Todavia,
- ✚ Apesar disso/de ...,

5) Para exprimir causa:

- ✚ porque
- ✚ ,já que

✚ ,uma vez que

✚ ,visto que

6) Para concluir/finalizar:

✚ Por último,/finalmente,

✚ Definitivamente,

✚ Para terminar,

Anexo 2

A vírgula (,):

Indica uma pausa breve na leitura. Emprega-se para separar elementos de uma oração e orações de um só período.

Regras mais básicas:

NUNCA SE USA A VÍRGULA	USA-SE SEMPRE A VÍRGULA
<p>1- Para separar o sujeito e o verbo.</p> <p><u>Exemplo:</u> O Futebol Clube do Porto é o campeão nacional. ↓ ↓ <u>Sujeito</u> <u>Verbo</u></p> <p>2- Para separar o verbo dos seus complementos.</p> <p><u>Exemplo:</u> A professora ofereceu <u>um livro</u> <u>aos alunos</u>. ↓ ↓ ↓ <u>Verbo</u> <u>C.D.</u> <u>C.I.</u></p> <p>3- Para isolar os advérbios, mesmo quando estes estiverem intercalados.</p> <p><u>Exemplo:</u> Os noivos ficaram enfim sós. (No entanto, ela pode ser utilizada quando se pretende realçar o advérbio.) Exemplo: Os noivos ficaram, enfim, sós.</p> <p>4- Nas orações subordinadas relativas restritivas porque se restringe só ao antecedente.</p> <p><u>Exemplo:</u> As obras que foram publicadas ultimamente estão na biblioteca.</p>	<p>1- Para isolar o vocativo no fim ou início de frase (expressão utilizada para chamar alguém, invocar alguém)</p> <p><u>Exemplos:</u> - André, fizeste os trabalhos de casa? - Anda almoçar, André.</p> <p>2- Usa-se a vírgula antes de mas e pois.</p> <p><u>Exemplos:</u> A Cristina queria falar com o Pedro, mas ele tinha o telemóvel desligado. Preciso de ir às compras, pois não tenho nada em casa.</p> <p>3- Para separar elementos de uma enumeração.</p> <p><u>Exemplo:</u> O Diogo chutou a bola com tanta força que partiu o vidro da janela, derrubou os vasos e acertou no cão.</p> <p>4- Para isolar o aposto (frase ou expressão que tem por objectivo apresentar uma explicação ou acrescentar uma ideia).</p> <p><u>Exemplo:</u> O Hugo, primo da Sofia, é jogador de andebol.</p> <p>5- Para isolar todos os complementos circunstanciais (tempo, lugar, modo, causa, condição, finalidade...)</p> <p><u>Exemplo:</u> - Os alunos, quando não estudam, tiram fracas notas nos exames. - Quando não estudam, os alunos tiram fracas notas.</p>

	<p><u>Exceção:</u> se estiverem no final de frase não se usa a vírgula.</p> <p><u>Exemplo:</u> Os alunos tiram notas fracas nos exames quando não estudam.</p> <p>6- Quando se pretende corrigir, exemplificar ou explicar o que se está a dizer (isto é, ou seja, por exemplo, ou melhor, além disso, digo, aliás, com efeito, na verdade, sem dúvida...).</p> <p><u>Exemplo:</u> A Maria é professora e, além disso, é orientadora de estágios.</p> <p>7- Usa-se depois (ou antes e depois) de porém, todavia, contudo, por conseguinte, logo, portanto, por consequência.</p> <p><u>Exemplo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A Filipa estudou muito, porém, não conseguiu tirar positiva. - Contudo, não desanimou e vai fazer o exame de recurso. <p>8- Para isolar ou separar frases formadas por particípio, gerúndio ou infinitivo.</p> <p><u>Exemplo:</u> Terminada a guerra, os soldados voltaram para as suas casas.</p> <p>9- Para isolar elementos repetidos.</p> <p><u>Exemplo:</u> Não estava lá ninguém, ninguém mesmo.</p> <p>10- Nas orações subordinadas relativas quando são explicativas (“quando se “acrescenta uma informação adicional, não necessária, ao antecedente.”) (FIGUEIREDO & FIGUEIREDO, 2009, p. 162.)</p> <p><u>Exemplo:</u> “As obras, que foram ultimamente publicadas, estão na biblioteca.</p> <p>Neste caso, há uma referência a todas as obras e a frase relativa é explicativa e pode ser eliminada sem prejuízo de se compreender o sentido da frase: “As obras estão na biblioteca.”</p>
--	---

Anexo 2

O uso de la coma

Reglas básicas

NUNCA se usa una coma para separar:

- El sujeto del verbo;
- El verbo de sus complementos directo e indirecto.

SIEMPRE:

- Para separar **el vocativo** (expresión que se utiliza para llamar a alguien) en el inicio, medio o fin de frase. Ej: “María, ven comer.” o “Ven comer, María.”
- Antes de “pero” y “**pues**”;
- En una **enumeración**;
- Para aislar expresiones que tienen la función de “**corregir, ejemplificar o explicar**” lo que se está diciendo. Ej: “esto es”, “o sea”, “por ejemplo”, “a lo mejor”, “además”, “digo”, “pienso”, “en general”, “con efecto”... En estos casos las expresiones van siempre **entre comas** en el medio de las frases.
- Para aislar el **opuesto**.
Ej: Oporto, la ciudad más bonita de Portugal, da al mismo tiempo al turista la playa, monumentos y vida nocturna llena de diversión.
- Con todos los complementos de tiempo, lugar, causa, condición, finalidad... cuando están al inicio o medio de la frase, excepto en el fin de las frases;
- Antes de un verbo en gerundio;
- Antes de un verbo en participio.

O uso del punto

Se usa cuando:

- Una frase forma un sentido completo desde que no termine en punto de interrogación o de exclamación;
- Hay encadenamiento de ideas en la misma línea;
- Se llega al fin de una idea y se pretende introducir otra. Aquí es el punto y aparte;
- Con la abreviatura “etc.”, por ejemplo, “Voy a comprar un libro, un *Ipod*, etc.

- Llega al fin del texto;
- Se escribe una sigla, por ejemplo, P.S.P. (Polícia de Segurança Pública).
- En las abreviaturas indican que algo está incompleto: Sr./D./ V. Ex.^a/ Dr.;

No se usa:

- En los acrónimos, por ejemplo, UNICEF;

El uso de los dos puntos (:)

Se emplea para presentar:

- Hablas del discurso directo:

Ejemplo: Juan dijo/ ha dicho: “Mañana tengo prueba de Español.”

O

Juan dijo/ ha dicho:

- Mañana tengo prueba de Español.

- Una enumeración extensa:

Ejemplo: Tengo muchas tareas a realizar: llevar a mis hijos a la escuela, ir a mi trabajo y hacer las compras.

- Citaciones:

Ejemplo: Puntuación – sistema de signos gráficos: Forma o manera de usar esos signos, de puntuar. (Dicionário da Academia de Ciências de Lisboa, pág. 2907, 2001).

Anexo 2

Conectores/organizadores discursivos

1) Para introducir ideas:

- ✚ En primer lugar,
- ✚ Para empezar,
- ✚ Por una parte,

2) Para continuar con la misma idea, añadir información o ejemplificar:

- ✚ En segundo lugar/ En tercer lugar,
- ✚ Además,
- ✚ Por otra parte,
- ✚ , o sea,
- ✚ , esto es,
- ✚ , es decir,
- ✚ , por ejemplo,

3) Para introducir un argumento nuevo o idea nueva:

- ✚ Respecto a,
- ✚ Con relación a..., / En relación con ...,
- ✚ En cuanto a

4) Para introducir una idea que se opone o contrasta con lo que se ha dicho antes:

- ✚ , pero
- ✚ Sin embargo,
- ✚ No obstante,

5) Para expresar causa:

- ✚ porque
- ✚ , ya que
- ✚ , puesto que

6) Para concluir/ finalizar:

- ✚ Por último, / finalmente,

- ✚ En definitiva,
- ✚ Para terminar,

Anexo 3 - Digitalização das composições analisadas

Número 1

A2 - 10.º J

	10/12/2010	A2
	"Ertos meus, má fortuna, amor ardente"	
	Este poema expressa todo o sentimento ^{do sujeito poético} que o autor sente,	
	que ^{ele} cometeu muitos erros, ao longo da sua vida, sofreu	
	com ^{por} um amor perdido. Ele aqui expressa tudo o que passou	
	e como ^{a sua} está revoltado por ter sofrido daquela maneira,	
	o objetivo é os leitores perceberem como ele se sente e	
	o que ele passou. Neste poema, é usada a hipérbole para	
	(valorizar aquilo que foi a vida dele.)	
	expressar com muita intensidade todo o seu sofrimento	
	Ana:	
	- Deves usar uma vírgula "Neste poema".	
	- Deves exemplificar com expressões do texto	
	o sofrimento do sujeito poético / enunciação	
	- Repara que se alguém ler o teu texto não fica	
	a saber nada da "história" do poema. Há uma	
	repetição... Tens de imaginar que estás a contar	
	uma história a alguém.	

Anexo 3 - Número 2

A2 - 10.º J

A2

O papel do cão nas famílias era patrulhar os espaços comuns e o cão era o símbolo de união daquelas duas famílias. Quando as duas famílias entraram em conflitos e um dos vizinhos decidiu matar o outro, o cão apercebeu-se e apareceu no local para impedir aquele trágico acontecimento.

Adidas: que se eu fosse ler este texto sem que soubesse nada sobre o história, ficaria a compreender algo?

Anexo 3 - Número 3

A2 - 10.º J

A2

Quando pessoas de etnias diferentes são vizinhas e não sabem quem têm etnias começam a dar-se uns com os outros só que quando descobrem que são de etnias diferentes afastam-se das pessoas por causa do preconceito.

Na minha opinião, todas as pessoas são iguais independentemente da raça ou da etnia porque lá por serem diferentes uns dos outros não quer dizer que não possam ser amigos ou viverem em harmonia.

10.º J

A4

10.º J

Levantei-me agora e a primeira coisa de que me lembrei foi da nossa festa, queridos amigos, um dia em que nos divertimos e mostrámos que íamos capazes de ~~que tudo fosse assim o quisésemos.~~

* Tudo feito por nós próprios, desde o dia em que ^{do quanto todos} nos foi dada autorização para a realização ^{do facto} da festa. ^{Tudo} nós ~~realizámos todos~~ ^{expressamente} ~~animados~~ e (fizemos um esforço) ^{para} que tudo ficasse perfeito.

* E digo-vos, meus bons amigos, a festa não poderia ter corrido melhor. Será algo que sempre irei recordar e não por se ter feito ^{numa festa} com bom dinheiro com as entradas, mas por ser mais uma maneira de marcar a diferença nas turmas, de mostrar que mesmo com toda a gente contra ^{nos} somos capazes se não desistirmos.

Esta será sempre uma memória bem guardada para mim. Nesse dia, animação não faltou, nem ~~animação~~ nem comida, sim porque essa sobrou bastante. Até os ^{tudo} professores se divertiram connosco. É para ^{tudo} isto agora não passar de uma memória.

N.º palavras: 159

* Os preparativos para a festa --

* Meus bons amigos, digo-vos que a festa --

deves usar uma vírgula para isolar o vocativo

- Nesse dia, deves levar vírgulas - ^{para isolar} ~~deves~~ ^{o vocativo}

- Os advérbios de afirmação e de negação quando aparecem independentes de frases devem ser isolados por vírgulas ou como resposta

Anexo 3 - Número 5

A4 - 10.º J

Resumo do poema de
Cometes

A4

"Erros meus, má fortuna, amor ardente"
Neste poema, ^{o sujeito poético / o "eu" lírico} ~~Luiz Vaz de Camões~~ fala sobre
os erros que ele próprio cometeu, mostrando-se
arrepentido ^{com grande dor no seu coração.} e ~~também~~ ^{com muito} sofrimento dentro dele.

Em toda a vida do sujeito poético, a
dor esteve sempre presente, mas agora
intensificou-se ainda mais. A dor é tão
grande que ele já não quer mais sorrir,
e já só deseja vingança.

O desejo de vingança leve a ^{de enunciação / "eu" lírico} ~~que~~ ^{suplica} para que tal
aconteça.!!

Com o mesmo poema, ^{concluimos} ~~fazemos~~ a
~~conclusão~~ ^{de enunciação} ~~de~~ que o sujeito poético ^{levando todos estes factores a sentir-se} ~~tem~~ a
falta de amor, ^{e que criou falsas esperanças,} ~~é~~
e todos estes factores levaram a que ele
se torna-se numa pessoa magoada,
amargurada, desiludida com a vida e sem
esperanças de ^{aliviar o} ~~melhorar o~~ seu sofrimento

- "Neste poema" → usar vírgula
- Não deve usar a vírgula antes de conjunção copulativa
- "fazemos a conclusão" → concluimos → substituir por uma só palavra
- A composição está confusa. Deves organizar melhor as ideias e evitar repetições de ideias.

Anexo 3 - Número 6

A4 - 10.º J

A 4

Qual o papel do cão entre as famílias?

O cão tinha um papel importante na vida destas duas famílias desde o início ao fim do conto.

Como nos é dito no início, eles partilhavam o mesmo cão de guarda, ensinaram-o a patinhar os espaços, de seja, uniam-se para domesticar o bicho.

Mas depois quando as famílias se ^{separaram} ~~divorçaram~~ o cão Silvester Estaline ^{contribuiu} ~~contribuiu~~ para o afastamento dos romances, demonstrando a fidelidade para com os chefes das casas.

No final, a animal acaba por reunir as famílias e impedir que um dos "chefes" morde-se.

Neste texto, o cão é o elo de união.

A oração subordinada
passou para o início.
ou seja, houve uma
inversão da ordem
das frases, então,
no fim da oração
subordinada coloca-se uma vírgula.

Coloca esta palavra na
negativa, ou seja, "(...) que um dos
chefes não
Fica igual ao que já vimos dizer?

Segundo a ficha informativa, não pode
existir uma vírgula a separar o sujeito do
predicado.
Porém o cão Silvester Estaline contribuiu para (...)
Sujeito Verbo

Anexo 3 - Número 7

A4 - 10.º J

A4

Composição de Português sobre conflitos étnicos

Considero que os conflitos étnicos não deviam existir, pois para além de serem "estúpidos" no sentido de não fazer sentido nenhum existirem, há milhares de pessoas que morrem. Algumas morrem sem terem culpa, sem nunca chegarem a preferir como eu porquê entram naquela "guerra".

Eu não concordo com estes conflitos e com estes ósculos somos todos iguais. Apesar de termos cores diferentes, deveríamos aceitar-nos tal e qual somos, isso evitaria a morte de muita gente inocente.

para não fazer um período muito extenso

em ordem, o portatili estava em ordem.
Quando começaram a entrar, fiquei um bocadinho nervoso. Mas eu já sabia que era assim, por isso não me preocupava. Egoi como o que é? Fagun Barulho! E por a música a tocar, e toda a gente a dançar e gostar.

Anexo 3 (continuação do número 8)

F1 - 10.º J

Quando algumas pessoas de minha idade
Era só muita jovem. Alguns já eram de
quarenta anos, e outros ainda tinham entre os
10 anos e 13 anos. Como era um concerto podia entrar
Mas era um concerto, todos entravam. ^{toda a gente}

1. Tocei durante 2 noites na Colónia, foi muito
bom. ^{duas}

Mas durante o dia ^{saí} vieram ter comigo 1.º
pediram-me para fazer DJ num bar de praia.

Era um bar-disco ^{cheio de animação}, cheio de raparigas bonitas, ^(então aí não se falava) ^{então}
foi tocar para lá, e toda a gente gostou,
e aplaudir, a pedir o meu número, etc.
foi um sonho, pela primeira vez fui tocar
a um bar-disco.

2. Agora daí em diante, ^{em} aqui, no porto, ^{Francisco}
durante o ano de escolaridade, nos finais de semana ^{repeti este}
vou tocar a uma ~~bar~~ discoteca e nas férias no ^{paragato}
Bar a noite.

Esta é a minha melhor memória.

Nome: António Francisco

N.º: 8

Turma: 10.º J

"Tocei" → o que é isto?

* Nessa noite, uma hora antes do concerto, preparei a sala de
espetáculos, liguei corretamente as aparelhagens e coloquei o
portátil e os CDs em ordem.

"Tocei" → Francisco, isto lá-se "tossei". Era isto que queria
dizer? Pensei que não, portanto fiz a correção de palavra e por
isso consultei, na internet, o dicionário de verbos ~~em~~ português.

Anexo 3 - Número 9

F1 - 10.º J

Resumo:

F1

O sujeito poético sente-se mal, pelas seus erros e um perdido amor.

Além disso, o sujeito teve azar, pois errou ainda mais ~~mais problemas~~, e o sujeito ^{de enunciação} ~~que~~ já chegou o sofrimento de amor que já tinha.

Causou grande dor ao sujeito ^{este} e o ~~sujeito~~ sente-se ~~que~~ acha que não deve viver mais contente e ele sente-se triste, das coisas que passaram. pela dor pelo sofrimento ^{causou}.

As raivas do sujeito eram mais intensas, como se (algum professor lhe tivesse ensinado)?

Ele sente que não há esperança ~~no~~ amor ~~na~~ (fortuna) a vida não é sorte, mas azar.

O sujeito procura vingar-se.

O que é que causou grande dor? Neste início do frase falta a introdução de um sujeito.

Franeiseo, tens de escrever mais e analisar o teu texto sobre as memórias. Tenta ver como fitar as correções neste texto.

Nesta composição, o aluno já não escreveu tanto, visto que o tema era relacionado com um conteúdo de conhecimento mais profunda. Relativamente à poesia, os alunos têm mais dificuldade em expressar-se mais extensamente.

Anexo 3 - Número 10

F1 - 10.º J

~~o~~ Cão Silvester Estaline

F1 - 10.º J

O Cão teve um papel importante no texto, porque
o cão é o elemento ^{entre} de reconciliação ^{entre} dos vizinhos.

O Cão foi ensinado a patrulhar os espaços comuns
da escadaria.

Também servia ao testemunhar no caso Amarelo ^{portão}
~~os filhos dos~~ vizinhos.

O Cão chamou-se Silvester Estaline, Silvester de
Silvester stalone, era um cão forte e ablicoso e justo ¹
e Estaline porque se fizesse do seu mau seria.

O Cão também salva um dos vizinhos da morte pois
unir as duas famílias.

A origem do
nome do cão foi analisado
na aula

não chegou a ser
um oírpus neste
caso.

conjugue o verbo unir no Pretérito Perfeito do
Indicativo

Anexo 3 – Número 11

C2 – 10.º J

C2 – 10.º J

"Ereos meus, má fortuna, amor ardente".
vírgula

Neste poema, o sujeito poético conta tudo o que passou na sua vida: fala dos ~~seus~~ ^{seus} erros que cometeu, da sua má sorte e do amor ardente. Na sua vida tudo de mal se tinha conjugado, se tinha unido. Para o sujeito poético o ^{seu amor não era suficiente} amor bastava somente".

Por tudo o que o sujeito ^{de enunciar} passou, tendo ainda tu-
do do presente, ele (o sujeito poético) ^{não quer voltar a ficar triste} acha que ~~já não tem~~ nada que o faça ficar contente ^{porque} com a dor das coisas que ^{passou} passaram ^{ele mantém muito} ainda ^{presente} na sua memória.

Durante a sua vida toda, o sujeito poético ^{errou} e deu "causas a que a fortuna" (deusa) ^{castigasse} as suas "mal fundadas esperanças".

O sujeito ^{poeta} viveu tudo tão intensamente ^{mente} que se via enganar e, por isso, cometeu muitos ^{erros} erros, agora quer que haja alguém que se vingue das ^{coisas} coisas que ele cometeu.

não pode haver uma vírgula entre o sujeito e o verbo

- Quando se faz uma cizca, esta deve ser colocada entre aspas.
- Usa vírgulas entre o sujeito e o verbo (predicado)
- Não isola conector de discurso por vírgulas

C2 - 10.º J

O papel do cão, Silvester Estaline, é importante, muito importante, de facto o cão era o que unia as famílias, não de total maneira, mas em outra parte.

O cão saía de todos e quando haviam ~~os~~ pequenos desentendimentos o cão "unia-os". Certo dia, separaram-se todos por uma simples notícia sobre a "etnia", até os seus filhos que se encontravam às escondidas se separaram.

Até ^{deles} que um dia, um se virou ^{contra} o outro. Um dos ~~antes~~ tentou morder o outro.

mas o cão ~~se~~ apareceu e não deixou que isso acontecesse, portanto o cão voltou a unir as famílias. O cão evitou o mal e conseguiu a reconciliação de ambas as famílias.

coloca o verbo na negativa:

"não ..."

"... era o que escreveste?"

Anexo 3 – Número 13

C2 – 10.º J

1

C2 – 10.º J

Os conflitos existem em todo o lado. ^{estes últimos costumam} Existem bons vizinhos e maus vizinhos e há pessoas que causam conflitos desnecessários.

Há vizinhos de cores diferentes, ^{que, por causa disso, criam} conflitos, conduzindo à violência.

Acho que os vizinhos se deviam ~~de~~ respeitar uns aos outros e que nunca deviam de falar mal de uns dos outros.

Isso causa conflitos sérios. Muitas vezes, casos que só a polícia pode "resolver". Hoje em dia, as pessoas já não querem saber do respeito mútuo, só querem ser respeitadas pelos outros.

Na minha opinião, os vizinhos não são todos assim. Há vizinhos que se ajudam uns aos outros, por exemplo, quando em nossa casa falta por exemplo açúcar, temos sempre aquela ideia de pedir emprestado. Alguns vizinhos também sabem ajudar.

Tudo isto depende das pessoas com quem lidamos no dia-a-dia.

A palavra "conflitos" está repetida quatro vezes. Deves substituir por ~~outros~~ sinónimos.

~~Faz~~ Em relação à pontuação, fazes muitos parágrafos, com ideias repetidas.

O verbo "deves" não seleciona a preposição "de" quando a seguir está um verbo no infinitivo: "deviam ~~de~~ respeitar".

No geral, o texto está muito repetitivo.

Anexo 3 – Número 14

J2 – 10.º J

7

52-10.º J

Era melhor fazer aqui um "post" pois o pessoal não fica tão estressado

As minhas pequenas memórias

Querido pai, queria contar -e- alguns momentos da minha vida passada.

Quando eu era criança, ainda me lembro que um dia eu fui a uma festa de amor, com as minhas amigas e escrevi uma carta à minha mãe mas, agora, aqui, queria escrever -e- novamente a carta que escrevi à mãe naquela altura, para que possa saber mais sobre a minha vida passada.

Então o que eu escrevi à mãe foi o seguinte:

"Querida mãe, o que eu espero de ti é que seja muito feliz e que tenha muitas alegrias na sua vida, uma vez que me vai deixar para ir para outro mundo. Se elle quisesse dizer que em vez de morrer devido à sua doença de cancro, que gosto muito de ti e nunca te vou esquecer, principalmente, daqueles momentos que passámos juntos, um beijinho e até um dia."

Pai, foi esta a carta que eu escrevi à mãe e espero que tu a leias, pois é importante.

Pai, não te queria fazer uma pergunta.

- Pai, tu tens saudades da mãe?

Espero que me respondas esta pergunta, porque é muito importante para mim saber a resposta.

Pai, tu és uma pessoa de quem eu gosto muito e queria desejar-te tudo de bom na vida. Eu estarei sempre contigo.

214 palavras

João,

- "Querido pai" → é um vocativo, pelo que deve ficar sempre isolado por vírgulas

- A seguir a "contar -lhe" não posso usar um vírgula porque a frase fica incompleta. Vê se se refere a frase que fica depois de vírgula ficou com uma frase incompleta! "para contar -lhe".

Quando queremos "contar", queremos contar alguma coisa/alguém a alguém.

- O mesmo se passa com "passar -lhe".

Anexo 3 – Número 15

J2 – 10.º J

Atos de Amor: "O Champeão do Amor"

J2 - 10.º J

"Brisas meus, má postura, armar distante"

Este nome, Camões não é Camões, mas o sujeito poético, o teu único, o sujeito de enunciado, ou o sujeito lírico. Este nome fala dos seus erros e pretende mostrar que ele queria acalhar com o seu sofrimento, com a sua mágoa, a sua dor. O sujeito poético também pretende mostrar o seu sentimento de revolta e de desapego. ^{por exemplo} ^{extenso} ^{estrito} ^{próximo}, por exemplo, a palavra próximo tem um confronto entre o passado e o presente; no passado, o sujeito poético orienta-se pelo sentimento e no presente orienta-se pela razão (ex.: "que as mágoas não me envenenem"). O verdadeiro culpado deste sentimento de revolta é ele (o sujeito poético). O sujeito poético não quer voltar a ser constante, pois teve um passado com muitas mágoas, com muita dor.

No nome Camões, ele vai mostrando os erros que cometeu, não querendo voltar atrás. ^{O seu único} ^{deve} ^{na} ^{total} ^{dos} ^{casas} ^{que} ^{passaram}, deve mágoa das lras que ele amaram.

No fim, este nome mostra-nos a má sorte, os seus erros e o seu amor distante que ele passou.

Anexo 3 – Número 16

J2 – 10.º J

Português

J2 – 10.º J

O papel do cão (Silvestre Estalima), neste conto é um papel de unido e desunido. O cão reparte as fidelidades, patrocina os espaços comuns da sociedade. O cão é um elemento de unido entre as famílias, mas quando há uma desconfiança o cão aparece e separa-se da família.

O cão quando se apresenta de que um vizinho vai matar o outro aparece como um ^{um pássaro} vulto, fica muito dentro e impede ~~uma comunicação~~, ~~Logo o vizinho não consegue fazer aquilo que queria, pois o cão impede.~~

No início do texto há uma ^{unidade} ~~unidade~~ ^{de} todos os amigos bem, os filhos começaram a ~~murmurar~~ ^{mas depois dos conflitos entre as famílias, começaram} a ~~murmurar~~ ^{ladrar} os filhos ~~que se encontram~~ ^{as mães} e os ~~exceções~~ ^{exceções}. ~~desunificava~~ ^{desunificava} as mães, ~~as exceções~~.

Ao longo do texto, o cão nunca mantém unido, mas desunificava os dois, ao no final é que os voltou a unir.

O cão "unia" e "desunia" as famílias de vizinhos.

Composição formada por apenas um parágrafo

Anexo 3 – Número 18

R1 – 10.º J

R1

O cão foi muito importante na reconciliação dos vizinhos porque, como era um cão de guarda, ~~foi~~ e partilhado por ambos os lados, mas não permitia que um ~~atacasse~~ ~~o outro~~ ~~a~~ a ~~trajédia~~ ~~desabasse~~ ~~nas~~ ~~as~~ ~~deus~~ famílias, ~~se~~ ~~o~~ ~~cão~~ ~~fosse~~ ~~com~~ ~~que~~ ~~os~~ ~~vizinhos~~ ~~reconduziam~~ ~~os~~ ~~velhos~~ ~~tempos~~ ~~e~~ ~~afectavam~~ ~~os~~ ~~países~~.

The End ♡

Coloca este verbo na negativa:
"(...) não

Uma composição não pode ser composta por um só período. Tem de existir, pelo menos, um ponto final.

Uma composição é uma composição e não um único período. A composição é um período.

Composição formada por apenas um parágrafo

Anexo 3 – Número 19

A8 – 10.º J

A 8

Existem muitas diferenças e conflitos entre pessoas de cor diferente e etnias. Cada pessoa deve tentar ser bastante compreensível e não ser racista porque basicamente somos todos iguais mesmo parecendo diferentes.

Este texto não é uma composição. Do texto que foi analisado na aula e a parte introdutória sobre a amputação davam para redigir uma composição em que se abordasse o tema das diferenças raciais, religiosas, políticas, etc.

Espanhol

Anexo 3 - Número 20

L1 - 11.º L

Manifiesto

21 - 11.º L

Señor Presidente español, José Luis Zapatero

Vengo por este medio exponer mi opinión ^{bn} con relación a los problemas del medio ambiente. Las acciones de los hombres ^{lg} afectan directamente y sólo está en nuestras manos parar este mal.

En primer lugar, la contaminación es uno de los peores problemas, ya que afecta ^{av} todos los seres vivos. Son enviados para la atmósfera muchos gases, como por ejemplo, el dióxido de carbono y el óxido de azufre, debido a las industrias.

Esto ^{provoca} ~~causa~~ el calentamiento global del planeta debido al efecto invernadero o la disminución en el grosor de la ~~capa~~ ^{capa} de ozono. Estos acontecimientos afectan directamente ~~los~~ seres vivos. Finalmente, hay actividades tecnológicas que generan residuos muy contaminantes que resultan difíciles de eliminar.

Seguro que es necesario hacer algo para cambiar ~~esta~~ esta situación. Ese cambio está también en las manos del gobierno, que, con tanta ~~potencia~~ ^{potencia}, seguro que puede hacer algo. Reducir considerablemente las emisiones de gases para la atmósfera por parte de las fábricas era un buen ^{comienzo} ~~comienzo~~. Con relación a la energía, sería estupendo utilizar fuentes de energía renovable al menos fuentes no renovables, pues ~~continuará~~ ^{continuará} menos.

Me gustaría ~~que~~ ^{se} analizase mi pedido con cuidado y dedicación, visto que es algo importante y que debe ser puesto en ~~práctica~~ ^{práctica} lo más rápidamente posible.

copias de soluciones

Anexo 3 – Número 21

L1 – 11.º L

Diálogo (compras)

✓ 34
L 1 - 11.º L

- ¡Buenas tardes!
- ¡Buenas tardes!
- ¿A qué desean?
- Yo quiero ver ^{dos} perfumes, uno ^{para} de hombre y otro de mujer.
- ¿El perfume ^{de hombre} hombre espera su novia?
- Sí.
- Es que tenemos una promoción, ^{de} por causa del día de las enamoradas.
- ¿Cuál es el precio?
- Tenemos Hugo Boss, Davidof, Diesel y Antonio Bandieras, son ^{de} tamaño pequeño y cuestan 40 euros.
- Entonces, llevo el Davidof para mi novio y para mi hermana llevo Nina Ricci.
- ¿Y usted? ¿qué desea?
- Quiero un perfume para un joven de 16 años.
- Vale, tengo aquí un perfume muy bueno, ~~es~~ que ~~es~~ cuesta ~~apenas~~ sólo 40 euros, es 5 milón.
- Lo llevo.
- ¿Vosotras ^{pagáis} pagan con tarjeta o ^{en} efectivo?
- Pagamos ^{en} efectivo.
- Aquí ~~tienen~~ ^{los} tienen.
- ¡Gracias!
- ¡Gracias!

Canción

La canción "El toro y la luna" es una canción bonita, pues retrata un animal que parece malo pero también tiene sentimientos. La canción habla de un toro que está enamorado por la luna que es muy guapa. El toro tiene un sentimiento muy fuerte por ella. La descripción de la música está muy buena.

Anexo 3 (continuação do número 21)

L1 – 11.º L

A mí me ^{gusta} ~~gusta~~ mucho la conciencia ^{enseña} (1) pues es algo
diferente y ^{enseña} muestra a todas las personas que el
toro tien sentimientos y no es un animal que
sólo sirve para matar y maltratar.

Anexo 3 – Número 22

A1 – 11.º L

A1- 11.º L

Existe un Tratado Internacional sobre el comercio de armas, en el que activistas han pedido a los gobiernos que no ~~se~~ vendan armas ni municiones a los ~~criminales~~ criminales.

Una red internacional de organizaciones, "Campana Armas bajo control", dice que una persona muere a cada minuto a consecuencia de la violencia armada.

Hoy, no hay ninguna regla que rija el comercio de armas.

Los gobiernos no tienen controles sobre las armas, que acaban en zonas de conflicto y en ^{las manos de los} ~~criminales~~ criminales.

Anexo 3 – Número 23

A1 – 11.º L

A1 – 11.º L

Análise de los versos de la canción "El toro y la luna"

Esta canción empieza con un toro ^{bravo} (personificación de un hombre duro y bruto) ~~que~~ ^{se} enamora ~~de~~ ^{de} la luna (personificación de una mujer muy guapa y delicada).

Durante la canción el toro vigila, mira, busca ^e intenta llegar a luna, pero nunca lo consigue.

Con esta ~~historia~~ ^{canción}, las personas entienden que, en la vida, toda la gente se puede enamorar y no solamente las personas más guapas, más inteligentes, ^e más delicadas o más ~~endurecidas~~.

Antes de "pezo" e de ~~de~~ "pus" hay siempre una coma

SUBJECT

DATE

A2 - 11.º L

"Ecoescuela" es un Programa Internacional vocacionado para una educación ambiental.

Pretende enseñar a los alumnos y a sus familiares a tener buenos hábitos ambientales y motivar para la necesidad de cambio de actitudes y adopción de los comportamientos sostenibles en el cotidiano al nivel personal.

Es una campaña ideal para que los centros escolares se embarquen en un proceso significativo para la mejora de su entorno y de la comunidad local. También favorece la implicación de las autoridades municipales requiriendo su colaboración para que las ideas surgidas en los centros sean llevadas a las prácticas dentro y fuera del entorno escuela.

La participación de los centros escolares en la "campaña Ecoescuelas" es voluntaria y está abierta a todo el territorio nacional.

Esta campaña muestra a los participantes cómo pueden mejorar y beneficiar su medio ambiental local, en especial en las temáticas de agua, residuos y energía.

A2 - 11.º L

no se dice "música", sino canción
 En la ^{canción} música "El toro y la luna" se puede ver que la luna es la mujer y el toro es el hombre.

Entonces, el toro cuando ve los movimientos del agua del río piensa que la luna se está peinando como una mujer. El toro como tiene vergüenza del su sentimiento, se esconde.

Quando llega la mañana la luna se va y el toro no sabe dónde ha ido su amada. A pesar del toro ser bravo y valiente se deja enamorar por la luna.

La luna en la noche sale bonita con un vestido negro y el toro la vigila. La música es muy bonita porque habla del amor. Tiene una composición muy enamorada, apasionante.

canción

Anexo 3 – Número 26

S2 – 11.º L

SUBJECT

DATE

S2 – 11.º L

La energía es muy importante en nuestras vidas, pues la necesitamos en nuestro cotidiano. Por eso, tenemos que cambiar nuestros hábitos y empezar a ahorrar energía.

Hay distintas medidas que podemos tomar:

- No dejar los televisores o los ordenadores en "standby";
- Apagar las luces cuando no las necesitamos;
- Abrir la nevera y sacar pronto todo lo que necesitamos;
- No dejar el cargador del móvil en el enchufe cuando no es necesario;
- Utilizar las lavadoras solo cuando estén llenas;
- No tener las ventanas abiertas cuando el aire acondicionado está conectado.

Anexo 3 – Número 27

S2 – 11.º L

Escola Secundária de Rio Tinto - 2010/2011
Disciplina de Espanhol - 11.º L

S2-11º L

En mi opinión, esta ~~canción~~ canción ("El toro y la luna") es muy bonita y enseña a todas las personas que el amor es importante en nuestras vidas y que es posible cualquier uno ~~se enamoran~~ ^{infiere} ~~(mismo)~~ que parezca bravo como el toro. Este tiene vergüenza de que siente por la luna pero no puede evitarlo, y entonces mirala de lejos porque está muy enamorado por ella.

P1 - 11.º L

Los gobiernos deben actuar con relación al Tratado sobre el Comercio de Armas.

Los activistas han pedido ~~hoy~~ a los gobernantes reunidos en las Naciones Unidas ~~el fin~~ de la venta de armas a los que abusan de los derechos humanos. ^{Hay} muchas muertes ~~de~~ ^{que se} ~~hechas~~ de manifestantes pacíficos en Oriente Medio y el Norte de África ha despertado la necesidad del debate sobre los criterios de la venta de armas. Para los activistas, esta ^{venta de armas es prohibida} ~~no debe autorizar~~ ^{porque es la única} forma de evitar nuevas tragedias. Para ~~se salvar~~ ^{que salven} vidas, es muy importante la cooperación internacional y es necesario que los países colaboren entre ~~ya~~ todos. Los que exportan armas deben ser castigados y esperamos que los gobiernos apliquen las normas del Tratado para que termine la violencia armada y las víctimas de abusos que surgen a cada día.

- Exploración de la canción "El toro y la leona"

Vamos como el tro x queda enamorado por la luna y el poder
que esta tiene ^{solo} ~~ella~~. El tro siente vergüenza por los suos
sentimientos y ~~hace~~ lucha de menos ~~de~~ la luna. sus sentimientos
Esta canción muestra como personas/animales fuertes y bravos
tambien se pueden enamorar.

Anexo 4 - Tabela da evolução histórica dos sinais de pontuação

Gregos	Latinos	Idade Média ¹	Idade Moderna	Atualmente (*)
Ponto alto	<i>Distinctio</i> - o primeiro papel do ponto foi o de separar as palavras umas das outras. Só entre os Séc. IV-V surge a primeira pontuação no fim do sentido da frase ou oração.	<i>Distinctio</i> – ponto na parte superior da letra. <i>Periodus</i> - fim de frase (plenitude de sentido) (;). Na I.M., não existia a noção de frase tal como a concebemos hoje.	<i>Colon</i> (.)	Ponto
Ponto médio	<i>Media distinctio</i> – pausa para respirar.	<i>Media distinctio</i> – ponto em posição média junto de uma letra. <i>Cola</i> – frase com algum sentido, mas incompleta. (Em Espanha, é abandonado, ficando um sistema binário: <i>distinctio</i> e <i>subdistinctio</i> no séc. IX e retomado no fim do séc. XV com o nome <i>semicolon</i> (;)).	<i>Coma</i> (cortadura)(:)	Ponto e vírgula
Ponto baixo	<i>Subdistinctio</i> – usado para qualquer outro tipo de interrupção.	<i>Subdistinctio</i> – Ponto na parte inferior e ao lado da última letra. <i>commata</i> - pequena parte da frase e informava a necessidade de respirar (:).	<i>Vírgula</i> (,)	Vírgula
	<i>Paragrafus</i> – sinal à margem do texto.	[...ʔ e] – sinal usado no começo da unidade	[d] e [r] – sinais que iniciavam os textos,	

		seguinte, ou seja, indicava um parágrafo. A sua forma passou a ser [e].	chegando a usar-se para capítulos, parágrafos, frases e para numerar folhas que não faziam parte do texto nos livros impressos (erratas, etc., que se imprimiam depois do texto ter sido aprovado). No entanto, o antigo parágrafo [e] manteve-se nas escritas de carácter jurídico para assinalar subcapítulos.	
	Hífen – marca de divisão no fim da linha, com a forma de dois traços.			(-)
		<i>Punctus versus</i> – ponto com uma vírgula em baixo (;) para fechar uma frase afirmativa. Desaparece entre os séc. XIV e XV.		
		<i>Punctus interrogativus</i> – ponto representado por “qo”, colocado ao contrário e sobre o fim de uma frase interrogativa;	Séc. XVIII, em Espanha, começa a usar-se o ponto de interrogação invertido (¿?).	(?) -Portugal (¿?) - Espanha
		<i>Punctus elevatus</i> – ponto com uma espécie de vírgula (’•) sobreposta, indicando uma pausa e		(:)

		fechava uma unidade de sentido, mas que não completava a frase. Este ponto passou a ser representado pelos (:) até hoje.		
	Maiúscula – marcava o início de palavra, antecedida pelo ponto.	Maiúscula - letra que sobressaía no início da frase e vai influenciar a posição dos pontos junto das letras.	Mantém-se.	Mantém-se.
		[_] – sinal que assinalava uma passagem duvidosa e era feita à margem do texto; [7]- indicava encerramento e a separação de livros que compunham um volume.		
		[*] – Sinal que indicava a mudança da ordem de versos;	[*] – Sinal que tinha a função de assinalar omissões, mas dentro do texto. Utilizado na margem, indicava uma frase ou uma expressão gnómica (tipo de poesia que se caracteriza por expressar algo em poucos versos, frases, conselhos ou regras morais).	(*) – “Sinal gráfico (...) que serve de remissão ou citação, podendo ter qualquer outra significação, previamente convencionada. <i>O asterisco pode remeter o leitor para uma nota do rodapé da página escrita.</i> ” Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa, 2001, p: 396.)

		C – com traço por cima a indicar capítulo (o traço é colocado para na se confundir com capital). No séc. VIII, o início de um capítulo era assinalado por uma letra grande e adornada.		Um capítulo inicia-se com uma letra maiúscula e numa página nova.
		[/] (vírgula suspensiva) – Sinal que coexistiu com o ponto, com funções ainda pouco definidas, pois usavam-se indiferenciadamente num mesmo texto com os mesmos fins. No séc. XV, os impressores atribuíram-lhe a função de marcar pausas médias.		
		<i>Punctusexclamativus</i> – representado por “io” interjeição de alegria/exclamação, usada pelos romanos.	No séc. XVIII, em Espanha, começa a usar-se o ponto de exclamação invertido no início de uma frase ou expressão (¡!).	(!) – Portugal (¡!) - Espanha
			Números e letras do abecedário assinalavam as fontes e escreviam-se dentro dos textos.	
	As aspas, na antiguidade, foram introduzidas nas margens, pelos leitores, com a finalidade de		O ‘diple’ [››] ou aspas – eram uma anotação que depois passou a ser representada por um par de	Mantem função dada a partir do Séc. XVI.

	chamar a atenção para alguma nota importante no texto e mantiveram-se no séc. XVI, com a mesma função.		vírgulas semicirculares, [,, ,,]. Mais tarde, deu-se a inversão das vírgulas [‘ ‘ ‘ ‘]. No final do séc. XVI, este sinal passou da margem para o interior da linha, deixando de ser uma anotação para se tornar num sinal de pontuação que indicava um comentário de autoridades e, por extensão, citações no discurso direto. Contudo, a sua presença é rara antes do séc. XVII.	
		Os parênteses curvos começaram a usar-se no séc. XIV	Parênteses semicircular	Mantêm-se

(*) – No século XIX, dá-se a estabilização dos sinais de pontuação.

Verifica-se que desde os gregos até ao século XIX havia uma indefinição relativamente ao uso e ao nome dados aos sinais de pontuação.

ⁱ Na Idade Média, verifica-se que havia já uma consciencialização da relação íntima entre a pontuação e as partes do discurso: o ponto – único sinal de pontuação – distinguia as partes da frase, de acordo com a posição que ocupava no discurso. Essas partes da frase eram divididas em *comata*, *cola* e *periodus*.